



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



**Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo
de música a várias mãos.**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ilza Zenker Leme Joly

Orientando: Pedro Augusto Dutra de Oliveira

São Carlos

2014



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



PEDRO AUGUSTO DUTRA DE OLIVEIRA

**Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo
de música a várias mãos.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ilza Zenker Leme Joly.

São Carlos

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48em

Oliveira, Pedro Augusto Dutra de.

Por uma educação musical humanizadora : O ensino coletivo de música a várias mãos / Pedro Augusto Dutra de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
134 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação musical. 2. Humanização. 3. Ensino coletivo de música. 4. Processo educativo. I. Título.

CDD: 372.87 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Pedro Augusto Dutra de Oliveira
São Carlos 21/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ilza Zenker Leme Joly

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Stella de Araujo Olivera

Prof. Dr. Carlos Elias Kater

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que em comunhão, convívio e coletividade passam pela vida, o simples fato de estarmos juntos nos faz ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai que me ensinaram desde criança que aprender é uma condição da própria vida.

À minha esposa e companheira Aline que na convivência muito tem me ensinado. Fonte de apoio e refúgio sempre.

Aos meus irmãos e demais familiares que sempre me incentivaram e apoiaram.

Aos meus amigos, pelos diálogos que os fazem praticamente co-autores deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly, orientadora e amiga, pela confiança e comunhão que possibilitaram este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Sonia Stella Araújo-Oliveira e ao Prof. Dr. Carlos Elias Kater pelas inúmeras contribuições anteriores, durante e posteriores à qualificação.

A todos os professores, professoras, alunos e alunas da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” por todos os momentos de estudo, reflexão e diálogo.

Ao Projeto Guri por possibilitar a realização desta pesquisa.

À coordenadora do Projeto Guri de Batatais, Lilian Cintra, e aos educadores e educadoras, Mariana Galon, Michel Miranda, José Matsumoto, Ricardo Toledo e Rosemary Martins.

À amiga Caroline de Almeida pela ajuda nas fotografias.

E a todos os Guris, alunos e alunas, atores principais nesse processo.

À Deus.

Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” da Área Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em um dos polos do Projeto Guri, mais especificamente no polo da cidade de Batatais, interior do estado de São Paulo. O Projeto Guri é um programa sociocultural de educação musical, mantido majoritariamente pelo Governo do Estado. Os objetivos específicos da pesquisa foram identificar e descrever práticas musicais coletivas que ocorressem nos espaços de convivência do prédio onde o Projeto está instalado. Após a identificação de tais práticas procurou-se descrever quais eram os processos educativos que decorriam das relações entre os alunos e alunas em seu envolvimento com a música. O objetivo geral era analisar os processos educativos identificados para procurar entender como alunos e alunas se educam coletivamente, partindo de suas próprias relações. Pretendeu-se realizar essa pesquisa por não encontrar pesquisas que ao tratarem do ensino coletivo de música, tivessem como objetivo adentrar práticas musicais coletivas já existentes para a partir delas entender, por meio daqueles que delas fazem parte, como os sujeitos se educam em coletividade. Foram identificadas três práticas musicais coletivas, havendo a inserção do pesquisador em cada uma delas num período aproximado de três meses, com a finalidade de conviver, participar e identificar processos educativos que ocorressem nas relações estabelecidas. Após a identificação dos processos educativos, e para análise e discussão dos dados, tais processos foram separados nas seguintes categorias: DIÁLOGO MUSICAL E DISCURSO MUSICAL, APRENDIZAGEM COLETIVA E COLABORAÇÃO, MUSICIDADE, AUTONOMIA, EXPÊRIENCIA MUSICAL e PRODUÇÃO CULTURAL. O estudo pretende contribuir no campo da educação musical, especificamente ao tratar o ensino coletivo de música sob uma perspectiva da educação humanizadora, ou seja, pretende-se entender como alunos e alunas em seu envolvimento entre si e com a música, se educam em coletividade, partindo das mais variadas relações estabelecidas entre eles, sujeitos autônomos que ensinam e aprendem.

Palavras-chaves: Educação Musical; Humanização; Ensino coletivo de Música; Processos Educativos.

ABSTRACT

This research took place in a Social Project, named Guri, in Batatais, a city of the state of São Paulo . The Guri Project is a socio-cultural music education program, mostly maintained by the State Government. The specific objectives of the research were to identify and describe musical practices that occur in different spaces of the building where the Project is installed. After identifying such practices, the educational processes was described, based in the students relationships, focusing their involvement with music. The methodological framework was based in the understanding on how that everyone learns in harmony, considering the social and the musical view. Three groups of musical practices have been identified, with the inclusion of the researcher in one of them within approximately three months, in order to participate and identify educational processes that occur among the students during the music practice. The first practice observed was among the percussion set, in the orchestra rehearsals during the Project . The second practice observed was the meetings of two little girls made, every week, in one of the empty rooms of the building, in an extra class time. The third and final insertion occurred in group activities developed in a string class. After identifying the educational processes, analysis and discussion the data, such processes were separated into the following categories: DIALOGUE AND MUSICAL SPEECH; COLABORATION AND LEARNING TOGETHER; COLABORATION, AUTONOMY, MUSIC PRACTICE AND THEIR RESULTS. The study aims to contribute in the field of music education, specifically to produce knowledge about music education from the perspective of humanizing education. For instance, we intended to understand how the students develop relationship between them and the music, how was being educated in community, considering the social and musical autonomy of the students.

Key words: Music education, humanizing; Humanization Processes; Music learning in group, Educational processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 - Ernest Barlach - "Tenham Piedade", 1919 (Madeira, altura 38 cm; coleção particular)</i>	42
<i>Figura 2 - Candido Portinari – “Retirantes”, 1944 (Óleo s/ tela 190 x 180 cm).....</i>	43
<i>Figura 3 – Lado esquerdo: Albrecht Dürer – “Retrato de sua mãe”, 1514. Lado direito: Douglas Montes Barbosa – “Expressão e ofício no entardecer de Santa Cruz de Salinas/MG”, 2008.</i>	44
<i>Figura 4 - Antiga foto do prédio onde atualmente funciona o Projeto Guri. Fonte: Museu Washington Luiz de Batatais.....</i>	54
<i>Figura 5 - Atual foto do prédio com a presença dos alunos. Fonte: Pesquisador</i>	54
<i>Figura 6 - Escadarias do prédio onde normalmente os alunos e alunas se reúnem no intervalo das aulas. Fonte: Pesquisador.....</i>	55
<i>Figura 7 - Auditório onde acontecem os ensaios da orquestra. Fonte: Pesquisador</i>	55
<i>Figura 8 - Espaço interno do prédio dando acesso ao segundo andar onde funciona o Projeto Guri. Fonte: Caroline de Almeida</i>	56
<i>Figura 9 - Sala de cordas friccionadas. Fonte: Pesquisador</i>	56
<i>Figura 10 - Ensaios da Orquestra. Fonte: Caroline de Almeida.....</i>	74
<i>Figura 11 - Imagem extraída da filmagem de uma das mães.</i>	77
<i>Figura 12 – Maria Eduarda e Luiza na sala de cordas friccionadas. Fonte: Pesquisador.....</i>	85
<i>Figura 13 – Maria Eduarda e Luiza na sala ao lado. Fonte: Pesquisador</i>	85
<i>Figura 14 - Apresentação final com a música "Concert Trio", resultado do trabalho realizado pelo grupo de alunos mais antigos - Teatro Municipal de Batatais. Fonte: Caroline de Almeida.</i>	90

SUMÁRIO

1.	<u>INTRODUÇÃO</u>	13
1.1	APRESENTAÇÃO	14
1.2	PROBLEMA DA PESQUISA, JUSTIFICATIVA, QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.	19
2.	<u>REFERENCIAL TEÓRICO</u>	23
2.1	PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	24
2.2	HUMANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL	26
2.3	ENSINO COLETIVO DE MÚSICA	46
3.	<u>METODOLOGIA</u>	50
3.1	O PROJETO GURI	51
3.2	O PROJETO GURI – POLO BATATAIS - SP	52
3.3	AS TRÊS PRÁTICAS COLETIVAS E SEUS PARTICIPANTES	57
3.4	CAMINHO METODOLÓGICO	59
4.	<u>CONVIVENDO COM OS GURIS</u>	68
4.1	CONVIVENDO COM UM NAIPE DE PERCUSSÃO	69
4.2	CONVIVENDO COM DUAS ALUNAS DE MÚSICA	75
4.3	UMA EXPERIÊNCIA A VÁRIAS MÃOS	86
5.	<u>POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA</u>	95
5.1	DIÁLOGO MUSICAL E DISCURSO MUSICAL	96
5.2	APRENDIZAGEM COLETIVA E COLABORAÇÃO	101
5.3	MUSICIDADE	103
5.4	AUTÔNOMIA	105
5.5	EXPERIÊNCIA MUSICAL	107
5.6	PRODUÇÃO CULTURAL	113
5.7	CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO	117

6.	<u>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</u>	122
	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	127
	<u>APÊNDICES</u>	131
	<u>ANEXOS</u>	134

1. INTRODUÇÃO

**Todas las voces, todas
Todas las manos, todas
Toda la sangre puede
Ser canción en el viento
Canta conmigo canta
Hermano americano
Libera tu esperanza
Com um grito em la voz!**

Armando Tejada Gómez

1.1 APRESENTAÇÃO

Ao iniciar um trabalho que tem como temática pesquisar os processos educativos decorrentes de práticas musicais coletivas¹ estabelecidas entre crianças e adolescentes de um projeto social de ensino de música, considero relevante apresentar o lugar de onde falo e o que me motivou a realizar a presente pesquisa. Apresentarei também o problema da pesquisa, justificativa, questão de pesquisa, objetivos e a estrutura da dissertação.

Todos nós, de uma forma ou de outra, sempre estivemos inseridos em diversos ambientes musicais coletivos, estando regularmente numa escola de música ou não, aprendendo um instrumento ou ouvindo música cotidianamente com outras pessoas. Em tais espaços, por meio da convivência, aprendemos e ensinamos música.

Nesse sentido, o ensino e aprendizado da música em coletividade são anteriores às metodologias e sistematizações do chamado ensino coletivo de música², ele vem das relações estabelecidas com o outro e com a música, relações presentes até hoje no interior de grupos que não necessariamente estão em instituições de ensino, mas que muito podem nos ensinar sobre nossas práticas em sala de aula.

...não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entenhado numa *certa prática* educativa. E entenhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. Numa certa prática educativa, não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos. (FREIRE, 2001, p.13)

Tendo isso em vista, apresento minha trajetória com a educação musical, mas não pensando numa trajetória que se inicia com minhas experiências enquanto professor de música, no interior de uma sala de aula, mas que se inicia fora dela, nesse contato com diversas práticas em que a música se estabelece, práticas repletas de processos educativos, de musicalização.

¹ Como exemplo de práticas musicais coletivas podemos destacar corais, orquestras, rodas de choro, congadas, encontro de amigos para se fazer música, ou seja, pessoas que se reúnem coletivamente e fazem música. Especificamente nesse trabalho, falaremos de práticas musicais coletivas estabelecidas entre alunos de um projeto social de ensino de música, práticas presentes nas salas do projeto, durante os ensaios ou em outros espaços de convivência. Entendemos que de tais práticas decorrem processos educativos.

² O que estou me referindo como *ensino coletivo de música*, na literatura é encontrado com outras terminologias como *ensino coletivo de instrumentos musicais* ou *ensino em grupo*. Em capítulos posteriores estarei esclarecendo minha opção pelo termo.

Apresento-as também como forma de incentivo a olharmos para nossa própria história, para com ela aprendermos, percebendo como, de variadas formas, a música sempre se encontra presente e que nessa presença sempre aprendemos e ensinamos.

O objetivo nosso, a meu ver, ao fazermos um livro como este, é o de provocar, estimular, cutucar a leitora, o leitor, a que façam esse exercício, que examinem a própria história, que procurem rever as próprias ações, as próprias reflexões, o seu próprio ser num espaço-tempo determinado. A ideia é estimulá-los a examinar, a esmiuçar, a desocultar aspectos que ainda não tinham sido vistos, lembrados, e que poderiam não apenas explicar a evolução do que aconteceu depois da própria ação, mas também facilitar o próprio avanço, a partir do momento em que a consciência, a reflexão se dá, e que pode se traduzir numa outra ação. (FREIRE; GUIMARÃES, 2000, p.28)

Até hoje recordo de minha primeira sala de musicalização, a sala de minha casa. Havia um jogo de poltronas, um tapete no chão, uma estante com livros e discos e um aparelho gradiente, tocador de vinil, fita k-7 e rádio! Recordo-me também do que pude ouvir e conhecer deitado naquele tapete. Ali, por intermédio de meus pais, conheci de Villa-Lobos ao Coral Trovadores do Vale (redescoberto tempos depois em minha vida), conheci Renato Andrade, Paulinho Pedra Azul, Rubinho do Vale, João Gilberto, Tom Jobim, o Choro, Mozart, Beethoven, Ella Fitzgerald, Alberta Hunter, Louis Armstrong, dentre outros.

Além disso, recordo-me bem das cantigas cantadas por minha mãe para meus irmãos e eu:

E o balão vai subindo, vem caindo a garoa

O céu é tão lindo e a noite é tão boa

São João, São João!

Acende a fogueira no meu coração!

Faço lembrar também os vários corais que pude participar ao longo de minha infância e os cânticos congregacionais juntamente com a comunidade religiosa onde cresci. Recordo-me dos primeiros acordes no violão, juntamente com amigos, e os primeiros ao piano. Já na adolescência, das idas aos concertos, shows de jazz, casa de amigos para se ouvir música e trocar discos.

Foram inúmeras práticas educativas, práticas que me formaram musicalmente, mas que ao não olharmos para trás corremos o risco de ocultá-las.

Iniciei meus estudos ao violino aos 18 anos, ingressando, no ano de 2003, no curso de Licenciatura em Música da Universidade de São Paulo.

Paralelamente à universidade, e como forma de manter os estudos, eu já atuava como professor em diversas escolas de música, assim como a grande maioria dos estudantes de música. Porém, foi por volta do ano de 2005 que tive meu primeiro contato com o ensino coletivo, contato difícil, pois até então, tanto como aluno quanto como professor, minha experiência e referencia se limitava ao ensino tutorial³, o ensino individual entre professor e aluno. Essa primeira experiência com o ensino coletivo se deu quando fui professor na rede *Interativa* de ensino, uma escola privada de educação básica cuja proposta se diferenciava um pouco da maioria das escolas regulares. Na escola Interativa cada turma possuía de 10 a 14 alunos e ao invés da tradicional divisão de 1º a 9º ano, os alunos eram divididos em 3 níveis, nível I, II e III, justamente com a proposta de se ter alunos de diferentes idades e saberes, tendo como objetivo o aprendizado por meio da interação e colaboração. Os anos em que fui professor nessa escola muito me ensinaram sobre o trabalho em coletividade, despertando em mim a curiosidade sobre o ensino coletivo de música. Ali pude desenvolver meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

Posteriormente tive a oportunidade de trabalhar durante 4 anos no Colégio Adventista de Ribeirão Preto, outra rede privada de educação. Também foram anos de grandes aprendizados, num modelo de escola totalmente distinto da *Interativa*, pois pela primeira vez me vi inserido em turmas de 30 a 40 alunos.

Em linhas gerais, as aulas de música nesse colégio se baseavam, a princípio, no ensino da flauta-doce. No início, tive grandes dificuldades, principalmente pelo fato de procurar dar uma aula coletiva aos moldes de uma aula individual, ou seja, procurava ensinar flauta para 30 alunos individualmente, porém ao mesmo tempo. O processo começou a melhorar a partir do momento que passei a enxergar a sala de aula, não mais como o local de aulas individuais de determinado instrumento, mas como uma grande sala de ensaios. Ao invés de 30 alunos de flauta doce, eu tinha um único grande grupo, uma única orquestra.

³ O ensino tutorial de música ou ensino individual é aquele onde um professor dirige atenção exclusiva a um único aluno, como única fonte de resultado ao ensinar um instrumento musical.

Durante as atividades, dividia a turma em pequenos grupos, cada qual um naipe, cada naipe com uma determinada voz na música. Um grupo tocava para o outro e os alunos se ajudavam a fim de melhorar o desempenho de seu grupo. Passei então a participar das reuniões de pais e pedi à coordenadora que me deixasse falar para os pais de todas as turmas. Entrei em contato com os pais e, juntamente com a coordenadora, conseguimos incluir a flauta na lista de materiais escolares dos alunos. Isso foi algo importante, pois conversando com os pais, percebi que eles não tinham ideia do que ocorria dentro de uma aula de música, sendo assim, muitos alunos não tinham flauta e outros tinham flautas de baixíssima qualidade, que não emitiam notas afinadas. Com a inclusão da flauta na lista de materiais escolares conseguimos estipular uma flauta específica, com uma boa qualidade.

Com o tempo fomos conseguindo outras conquistas, como um piano digital para que eu pudesse acompanhar os alunos na flauta, uma sala só para as aulas de música e a reelaboração das apresentações de final de ano.

As apresentações se limitavam à participação do coral da escola, composto não por todos os alunos, mas só por aqueles que podiam participar dos ensaios que ocorriam fora do horário escolar. Sendo assim, reformulando as apresentações, criamos a “I Mostra Musical do Colégio Adventista”, cujo intuito era realmente “mostrar” todo o trabalho realizado com todos durante as aulas de música.

Posteriormente, não se limitando às séries do Jardim ao 5º ano, únicas séries que possuíam aulas de música, fizemos um levantamento entre o 6º ano e o 3º ano do ensino médio, de todos os alunos que tocavam algum instrumento. Feito tal levantamento, conseguimos montar no horário de contra turno escolar uma pequena orquestra formada por 4 violinos, 1 violoncelo, 1 viola, 1 saxofone e 1 clarinete. Em uma das “Mostras” de final de ano fizemos a apresentação dos alunos de flauta acompanhados pela pequena orquestra. Em outra ocasião, em Ribeirão Preto, essa pequena orquestra teve a oportunidade de se apresentar em conjunto com alguns integrantes da Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos.

Acredito ser importante relatar essas experiências no Colégio Adventista como parte de minha trajetória, pois de certa forma elas se refletem diretamente em minha pesquisa, já que esses anos, para além do ensino tecnicista de um instrumento, comecei

a perceber e a aprender sobre a importância, para todos os envolvidos na prática educativa, de se tocar com o outro, aprender com o outro, estabelecer relações afetivas, fazer música em coletividade, humanizar-se em coletividade. Assim destaca Freire (1996): “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (p.33)

Foi interessante, quando no ano de 2009 passei a ser professor no Conservatório Municipal da cidade de Alfenas – MG, pois me vi novamente num modelo de ensino tutorial, dando aulas individuais. Porém, apesar de tal modelo, sempre que possível, marcava aulas coletivas com os alunos, buscando formar trios, duetos, quartetos de violino. As apresentações, que normalmente eram individuais, passaram a ser todas coletivas.

Foi então, no mesmo ano, que ingressei no Projeto Guri, onde atualmente sou educador e realizei a presente pesquisa. O Projeto Guri é um projeto de ensino coletivo de música com iniciativa do Governo do Estado de São Paulo que atende mais de 49 mil crianças e jovens em todo Estado. São mais de 410 polos distribuídos pelo interior e litoral.

Estas experiências, agregadas a outras, me atentaram para a importância de se pensar e atuar no ensino coletivo a partir da própria coletividade e não com base no ensino tutorial de música. “A maioria dos professores de música atuantes em escolas especializadas, universidades e conservatórios é oriunda do modelo tutorial de ensino, com uma formação que valoriza o contato professor-estudante.” (TOURINHO, 2007, p.1) Creio que essa realidade pode ser estendida aos diversos projetos de ensino de música que se utilizam do ensino coletivo como principal formato, correndo-se o risco de se reproduzir o ensino tutorial em ambientes coletivos de ensino. Em minha própria trajetória, sendo também oriundo do modelo tutorial, pude perceber a dificuldade ao tentar reproduzir um modelo em outro.

Tendo isso em vista, em 2011 tive a oportunidade de ingressar e participar durante todo o ano como aluno especial na disciplina *Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos*, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Foi por intermédio da disciplina, em diálogo com todos os

colegas (alunos e professores), que pude entrar em contato com novos conceitos e leituras que muito me ajudaram a repensar minha trajetória.

No ano seguinte pude realizar a disciplina novamente, dessa vez como aluno regular do mestrado, e como foi importante perceber que cada nova leitura se renova e se refaz, pois o texto permanece, porém você se modifica.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA, JUSTIFICATIVA, QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.

Tendo apresentado minha trajetória, onde nasceu em mim a curiosidade em se pesquisar processos de ensino e aprendizagem da música em coletividade, passo então a falar sobre a temática da pesquisa, apresentando o problema levantado, justificando a realização da mesma e levantando a questão de pesquisa, objetivos e estrutura da dissertação.

Nas últimas duas décadas tem crescido de forma progressiva a literatura que trata de aspectos do chamado ensino coletivo de música ou ensino coletivo de instrumentos musicais. Segundo Cruvinel “pesquisas e artigos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais vêm ganhando espaço nos encontros e seminários pelo país”. (CRUVINEL, 2004, p.69). Ao realizar a revisão da literatura para este trabalho me utilizei dos seguintes descritores: ensino coletivo de música; ensino coletivo de instrumentos musicais; ensino de música em grupo; educação musical humanizadora.

O levantamento da produção científica sobre a temática recorreu às seguintes revistas: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 1992 e 2012; Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 1995 a 2009. Além das revistas, realizou-se uma busca nos anais dos seguintes congressos de educação: Anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2001 a 2011⁴; nos anais dos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Grupo de Trabalho (GT) 24 – Educação e Arte, entre os anos de 2007 a 2012⁵; nos anais dos congressos da Associação Nacional de

⁴ Não tive acesso aos anais do ano de 2008.

⁵ Em anos anteriores a 2007 não havia nenhum grupo destinado especificamente à Educação e Arte; Nos anos de 2007 e 2008 o Grupo Educação e Arte aparece como GE; À partir de 2009 o Grupo Educação e Arte aparece como Grupo de Trabalho (GT) 24.

Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), entre os anos de 2005 a 2012; nos anais bienais do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), dos anos de 2004, 2006 e 2010⁶. Foram consultadas também, 5 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Do levantamento realizado, foi possível perceber um crescimento considerável de publicações que faziam referência ao ensino coletivo de música, ensino coletivo de instrumentos musicais ou ensino coletivo em grupo. Especificamente nos anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), percebe-se um considerável crescimento de publicações com a temática nos dois últimos encontros nacionais (2010 e 2011).

Congressos da ABEM	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2009	2010	2011
Número de publicações com a temática.	0	2	2	3	1	1	5	3	10	9

É importante destacar também que o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), iniciado em 2004, tem contribuído de forma expansiva com publicações sobre a temática. No Brasil, o ensino coletivo tem sido tema de estudo de diversos autores, dentre eles podemos destacar: TOURINHO, (1995); BARBOSA, (1996); GALINDO, (2000); CRUVINEL, (2005). Tais autores, assim como outros, muito têm contribuído não só para o desvelar do tema, diminuindo dúvidas e preconceitos, mas também para uma busca metodológica do aprendizado em grupo.

Após realizar a revisão da literatura, foi possível chegar ao seguinte problema: No campo da educação musical não pude encontrar pesquisas referentes ao ensino coletivo de música, que tivessem como objetivo adentrar práticas musicais coletivas, para a partir delas compreender, por meio daqueles que delas fazem parte, como tais sujeitos se educam em coletividade, como enxergam a participação em coletividade e

⁶ Não tive acesso aos anais do III e V ENECIM, realizados respectivamente nos anos de 2008 e 2012.

como estabelecem tais relações. Entendo que seria importante adentrar o universo de grupos de alunos, que muitas vezes se reúnem para fazer música durante os intervalos, horários vagos, durante os ensaios; adentrar ambientes musicais coletivos, práticas musicais estabelecidas entre crianças, adolescentes e adultos, para, ouvindo-lhes a voz, tentar compreender seu próprio modo de aprendizagem em coletividade. Não poderíamos dessa forma, como diria Freire, forjar uma pedagogia do ensino coletivo de música *com* eles e não *para* eles? E isso como “luta incessante de recuperação de sua humanidade”? Segundo Freire (2005), a pedagogia do oprimido é “...aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua [nossa] humanidade.” (p.34).

Mediante o problema apresentado, justifica-se uma pesquisa no campo da educação musical, que ao tratar o ensino coletivo de música dentro de uma perspectiva humanizadora⁷, procure investigar as relações de aprendizagem a partir daqueles que as estabelecem, daqueles que protagonizam sua própria humanização. Uma investigação em comunhão, colaboração, partilha, interação, convivência, que seja *com* o outro e não *para* ele.

Algumas investigações imaginam conhecer o outro, e pretendem saber o que seria “bom” *para* eles. Porém, porque não lhes perguntar? Como diz Brandão (2003) sobre as crianças, “... porque não perguntar a elas o que sabem sobre o seu próprio modo de vida? Porque não dialogar com e entre elas sobre o que vivem e o que desejam, antes de investiga-las ou de realizar “experimentos” sobre elas?” (p.16). Porque se reúnem para fazer música juntos? O que esperam aprender? O que tocam? O que querem tocar? Com quem tocam? O que ensinam? O que aprendem? Como ensinam e aprendem?

Seria importante se várias pesquisas vinculadas ao chamado ensino coletivo de música, ensino coletivo de instrumentos musicais ou ensino de música em grupo, fossem buscar em grupos de alunos, ensaios de corais, de orquestras, dentre outras práticas musicais, em diálogo com aqueles que as estabelecem, subsídios para sua pedagogia.

⁷ No próximo capítulo discutiremos sobre o conceito de humanização.

Sendo assim, como dito anteriormente, o presente estudo buscou identificar práticas musicais coletivas existentes nos espaços de convivência de um projeto social de ensino de música, o Projeto Guri da cidade de Batatais – SP, fosse durante o intervalo, durante encontros de alunos em salas vazias do prédio, durante ensaios da orquestra, etc. Identificadas tais práticas, houve a inserção do pesquisador em algumas delas, buscando perceber processos educativos que delas decorressem.

A principal questão levantada foi: *Quais são os processos educativos decorrentes de algumas práticas musicais coletivas presentes nos espaços de convivência do Projeto Guri da cidade de Batatais – SP? De que forma tais processos educativos colaboram com o chamado ensino coletivo de música e, principalmente, com uma educação musical humanizadora?*

Com base no problema e na questão levantada, a pesquisa tinha como objetivo geral: Analisar os processos educativos decorrentes de práticas musicais coletivas presentes nos espaços de convivência do Projeto Guri da cidade de Batatais – SP.

Para que se alcançasse o objetivo geral, tinha como objetivos específicos:

- Identificar e descrever práticas musicais coletivas presentes nos espaços de convivência do Projeto Guri da cidade de Batatais - SP.
- Identificar e descrever quais são os processos educativos decorrentes de tais práticas

Descrevo a partir de agora como a dissertação foi estruturada, apresentando seus respectivos capítulos.

Tendo essa introdução como primeiro capítulo, o segundo capítulo intitulado “Referencial Teórico”, traz o embasamento teórico em que este trabalho se estrutura, nele trataremos dos conceitos de Práticas Sociais e Processos Educativos, Humanização e Ensino Coletivo de Música. O terceiro capítulo, “Metodologia”, descreve o campo em que a pesquisa foi realizada, assim como o percurso metodológico utilizado. No quarto capítulo denominado “Convivendo com os Guris” são apresentadas de forma cronológica as três inserções realizadas na pesquisa. No quinto capítulo, “Por uma Educação Musical Humanizadora”, são apresentadas categorias temáticas que foram feitas a partir dos dados coletados. Por fim, no sexto capítulo tecemos “Algumas Considerações”.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas --- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa

2.1 PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Antes de qualquer consideração referente à pesquisa realizada nesse trabalho, é necessário que eu explicito os conceitos de “Práticas Sociais e Processos Educativos” que pretendo utilizar.

Assim como Guimarães Rosa, diria Freire (1996), “Onde há vida, há inacabamento” (p.50), o inacabamento das pessoas que mudam, que afinam e desafinam, que constroem, desconstroem, reconstroem, que aprendem, que ensinam; pessoas que vivem e ao viverem e con-viverem, aprendem com esse viver, com esse ser e estar com. Sendo assim, e lhe “alegrando montão”, Guimarães termina revelando quem lhe ensina: a vida, que ao proporcionar vivências e convivências, faz com que as pessoas, em meio à coletividade, se construam. “Eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de “um” nós em que todos estão implicados.” (OLIVEIRA, et al., 2009, p.1)

Compreendemos que as pessoas se educam no decorrer da vida em diferentes práticas sociais, e entendemos que de todas as práticas sociais decorrem inúmeros processos educativos. A partir dessa compreensão, o que são práticas sociais? Onde se desenvolvem? O que produzem?

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA, et al., 2009, p.4)

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções escolares e não escolares. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los. (OLIVEIRA, et al., 2009, p.6)

Encontramo-nos inseridos nas mais variadas práticas sociais. No âmbito musical, as práticas sociais podem se desenvolver no interior de grupos como rodas de choro, corais, orquestras, grupos de congadas, folia de reis, lavadeiras⁸, dentre outras.

As práticas sociais podem promover trocas, diálogo, reconhecimento, acolhimento, transmitir valores e tradições. Podem também ser de desrespeito, exclusão e desenraizamento, exigindo a criação de novas raízes, onde “as pessoas se educam na sua humanidade, para a cidadania negada, conquistada, assumida.” (OLIVEIRA, et al., 2009, p.6).

As pessoas que delas participam, não são “meros receptáculos das situações que ocorrem na sociedade na qual vivem” (OLIVEIRA, et al., 2009, p.6), mas lutam por sua existência. Elas se constroem mutuamente, ensinando e aprendendo em comunhão, constituindo-se a partir dessa relação, por meio de processos educativos. “Já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p.79). Nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade, por meio dos processos educativos que desencadeiam, assim tem sido em todas as sociedades, ao longo da história humana. (OLIVEIRA, et al., 2009, p.7)

De todas as práticas sociais decorrem processos educativos, sejam práticas no interior de comunidades, sejam em grupos considerados desqualificados, sejam em espaços institucionalizados ou não, escolares ou não.

O olhar para processos educativos presentes em práticas sociais nos faz refletir sobre os sistemas educacionais, pois mediante isso, como pode a instituição escolar pretender ser o único meio “sério” e “autentico” de formação? Como poderiam os processos educativos presentes em práticas sociais, nos ajudar a compreender os processos educativos escolares? “...os procedimentos para aprender que empregamos no dia-a-dia fora do ambiente escolar são a referência de que nos valem para nos apropriar de tudo que a escola se propõe a nos ensinar”. (OLIVEIRA, et al., 2009, p.2).

Como dito anteriormente, existem diversas práticas sociais em que a música se encontra presente, e onde as pessoas nessa relação de convivência se educam. São práticas musicais coletivas como bandas de coreto, orquestras, corais, dentre outras já

⁸ Quando aponto que a música se faz presente entre grupos de lavadeiras, e que em tais grupos podem se desenvolver práticas sociais, me refiro a grupos de lavadeiras que durante a prática de lavar roupas, entoam cantos de trabalho, cantos de resistência. Como exemplo, poderíamos citar as lavadeiras da cidade de Almenara – MG.

citadas. Práticas também presentes nos espaços intermediários da própria escola ou de instituições de ensino de música, estabelecidas durante os intervalos, entre as trocas de uma aula para outra, na chegada, na saída, nas diversas relações onde as pessoas, homens e mulheres, crianças e adultos, se encontram para fazer música.

Nesse sentido, a partir da convivência e dos diálogos estabelecidos entre e com crianças e jovens inseridos em práticas musicais das mais variadas, nascem processos educativos que muito podem contribuir com nossos trabalhos, buscas e indagações no campo da educação musical.

2.2 HUMANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

2.2.1 HUMANIZAÇÃO: EXPLORANDO O CONCEITO.

Retomando o que diz Freire (2005), a pedagogia do oprimido é aquela que deve ser forjada *com* ele e não *para* ele, com aqueles que lutam incessantemente pela recuperação de sua humanidade.

Ao realizar uma pesquisa que tem como objetivo buscar processos educativos a partir da comunhão, convivência e partilha de crianças e adolescentes em seu envolvimento com os outros e com a música, para assim, juntamente *com* eles, pensar o ensino coletivo da música, realizamos uma pesquisa com aqueles que ao pronunciarem sua palavra, participam da busca por sua humanização.

Para falar em humanização, seria apropriado em primeiro lugar apresentar nosso entendimento referente a dois termos: ser humano e educação.

Sobre o ser humano, Freire aponta:

Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como *presença* no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos *transformar* o mundo, que estamos *com* ele e *com* os outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para *programar* a transformação. (FREIRE, 2000, p.33)

Nesse sentido, por não ser simplesmente adaptável, mas pela capacidade de transformação, o ser humano é aquele que em constante busca *está sendo*, em processo, em possibilidade. Ele não *é*, no sentido de destino dado, determinado e estanque, mas ao contrário, busca *ser mais*. Esse movimento de inacabamento nos possibilita, enquanto sujeitos e não objetos, a mudança e transformação. “O mundo não é. O mundo está sendo...Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*.” (FREIRE, 2000, p. 79). Para Fiori (1991), “o homem se define por sua historicidade” (p.44), ele cria e recria o mundo, tendo a expressão como uma de suas essenciais características, ele o transforma, expressa-se, modifica a realidade.

Uma das características essenciais do homem é a *expressão*, porém, enquanto consciência transcendental, ao expressar, objetivando intencionalmente o mundo, transforma-o. Expressão e transformação são, fundamentalmente, uma atividade de produção. O homem cria e recria continuamente formas de existência que constituem seu mundo – um mundo englobante de significação, onde, por sua vez, se desenvolve. Portanto, ele se encontra a si mesmo, se autopromove, expressa-se, modificando a realidade, pelo trabalho. E não o faz sozinho, mas em colaboração. Sua expressão é também comunicação ou intersubjetividade. (FIORI, 1991, p.44 e 45).

Dussel (1997) compartilha essa ideia ao falar que “a vida humana tem como característica própria a de produzir ao seu redor um mundo cultural. (p.192), segundo o autor, o homem modifica a matéria natural, produzindo cultura.

Sabe-se que um fóssil é humano porque junto aos seus restos ósseos encontra-se um “meio” natural modificado por uma inteligência prático-produtiva criadora do não dado. O natural e o cultural diferenciam-se, essencialmente, enquanto que o cultural tem o homem como origem e fundamento. (DUSSEL, 1997, p.192)

Tanto Freire, como Fiori e Dussel, entendem o ser humano como aquele que ao estar no mundo o transforma, o modifica, produz cultura.

Fiori (1991) vai além, ao afirmar que “todo processo da cultura, na perspectiva da aprendizagem, é educação” (p.46). Para ele não há antinomia entre produção e educação. “Enquanto o homem se desenvolve, se educa; isto é, ele produz e, mediante a produção, na transformação do mundo, educa-se”(p.45). Nesse sentido, para Fiori a educação não se limita a transmissão, mas é produção e criação.

Educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência. A condição de sujeito só pode ser preenchida pelos que trabalham o mundo. Estes são verdadeiramente o povo

– a comunhão pessoal só tem um nome: colaboração no mundo comum. (FIORI, 1991, p.80)

Para Freire (2000, p.32) a educação não pode prescindir da percepção lucida da mudança, revelando a intervenção do homem no mundo.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2000, p.40).

Essa assunção, como diria Freire, de homens e mulheres como seres capazes de aprender, ensinar, recriar, transformar o mundo, vai muito além de uma educação, como disse Fiori, que se limita à transmissão. Nesse sentido, a crítica de Freire à educação Bancária, aquela onde “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.”(FREIRE, 2005, p.67). Nessa doação e depósito, não há busca, nem produção, menos ainda transformação:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2005, p.66 e 67)

Brandão (2003) coloca que uma educação que humaniza trabalha sobre incertezas, não pretende criar “padrões de sujeitos” ou “modelo de pessoas”, pois só é humano o que é imprevisível. A educação, para Brandão, não é o ato de capacitar instrumentalmente, ou simplesmente gerar habilidades, mas antes ela é conectividade, “é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana.” (BRANDÃO, 2003, p.21).

Com base no que foi exposto, humanização é essa vocação de homens e mulheres, crianças e adolescentes, na constante busca, como seres inconclusos, para *ser mais*. Busca em construir e reconstruir sua própria história, de estar em constante

procura, curioso, crítico, “tomando distância de si mesmo e da vida que porta” (FREIRE, 1992, p.99), aquele que enquanto ser humano, e não “objeto”, opina, diverge, dialoga e não emudece, participa. Falamos daquele que na prática educativa não apenas recebe ou deposita informações, tendo sua alteridade negada ou negando as dos demais, mas falamos de quem, em coletividade com os outros, constrói processos educativos, por meio de “mútua fecundidade criadora”, como diz Dussel (2001).

Freire aponta que:

Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. (FREIRE, 2000, p. 32 e 33)

Se por um lado não somos seres determinados, por outro podemos ser condicionados. Segundo Freire (2005), na raiz da inconclusão, humanização e desumanização são possibilidades, dentro de um contexto real, concreto e objetivo na história.

Ao pensarmos nessa realidade histórica que nos condiciona, mas não nos determina, voltamos os olhos para os processos de desumanização que marcaram a América Latina.

Em lugar do respeito, diálogo, convivência, reconhecimento, implantou-se a imposição, o depósito, a negação, a coisificação, a falocracia como agressão e dominação. Ao falar sobre esse processo, Freire diz:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-lo” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. (FREIRE, 2000, p. 73 e 74).

Para Dussel (2001) “a América Latina entra na modernidade⁹ como a “outra-face” dominada, explorada, encoberta” (p.354). Para o autor, tal “modernidade” ao

⁹ Dussel nos apresenta dois conceitos de modernidade. O primeiro, eurocêntrico, provinciano e regional, é o que indica como pontos de partida da modernidade, fenômenos intra-europeus. Porém, o autor nos apresenta uma segunda definição de modernidade, num sentido mundial, onde a *Europa moderna*,

mesmo tempo em que se apregoa como o momento de passagem e emancipação da humanidade de seu estado de imaturidade por esforço da razão como processo crítico, realiza um processo irracional onde a chamada “civilização moderna”, “desenvolvida” e “superior”, procurou “desenvolver” e “civilizar” os mais “primitivos”, “bárbaros”, “rudes”.

Com a oposição do “bárbaro” ao processo “civilizador”, se fez “necessária” a violência para que fosse possível a “modernização”. O “salvador” “civiliza” e “moderniza” os “bárbaros”, mesmo que para isso tenha que sacrificá-los.

Quijano (2005), aponta que os conquistadores, ao se diferenciarem dos conquistados, assumiram a ideia de raça, “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”. (p. 107). Segundo o autor, “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental.”(p. 110). Podemos falar em controle da subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento.

Forçaram os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa... Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p.111)

Sobre esse aspecto, Dussel (s/d) diz que sob a perspectiva da pedagógica da dominação, o Pai-Estado, dominador e “civilizador”, educa o filho, considerando-o um ente em que se deve depositar conhecimentos, negando o amamentar da Mãe-Cultura Popular. Tal processo se dá tanto na forma física, simbólica ou ideológica:

A morte do filho, da criança, da juventude, das gerações recentes por parte das gerontocracias ou burocracias é física (na primeira linha dos exércitos ou nos sacrifícios humanos), simbólica ou ideológica, mas é sempre um tipo de alienação, dominação, aniquilação de Alteridade. (DUSSEL, s/d, p.155).

Essa realidade possibilitou o que Freire chama de “a cultura do silêncio”, “expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência” (FREIRE, 1980, p.67), em outros termos, “a cultura do silêncio” é a impossibilidade de

desde 1492, se faz “centro” da história mundial, constituindo todas as outras culturas como sua “periferia”.

homens e mulheres dizerem sua palavra, pois silenciados e “coisificados”, submetidos à uma educação bancária, não conscientizadora, alienadora, são desumanizados.

Evidentemente, é necessário um olhar de maior magnitude sobre a cultura ou as culturas que condicionaram o caminho da “cultura do silêncio”. No contexto da América Latina, a “cultura do silêncio” nasce da relação antidialógica entre metrópole e colônia:

Não queremos dizer que a “cultura do silêncio” seja à maneira de entidade, criada pela “metrópole” em laboratórios especializados e levada ao Terceiro mundo. Tampouco é verdade que a “cultura do silêncio” nasça por geração espontânea. Na realidade, a “cultura do silêncio” nasce da relação do Terceiro mundo com a metrópole. “Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e dominador. Assim, para compreender a “cultura do silêncio”, é necessário primeiro fazer uma análise **da dependência como fenômeno relacional** que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, de expressar-se, as da cultura do silêncio e as da cultura que “tem uma palavra”. (FREIRE, 1980, p.64, grifos meus)

Tendo em vista que a “cultura do silêncio” é consequência de uma relação antidialógica entre dominador(es) e dominado(s), é possível percebê-la em várias esferas da sociedade, seja durante a infância no núcleo familiar, ou no condicionamento de instituições escolares pautadas na educação bancária, nas relações de trabalho e ideologicamente por meio da comunicação de massa. Tais práticas domesticadoras e de adoutrinação têm como resultado o silenciar de homens e mulheres que, muitas vezes desde a infância, são impedidos de aprender a pronunciar sua palavra, e como tal, não se pronunciam no mundo enquanto sujeitos, mas são emudecidos como objetos, sujeitos desumanizados.

...o educando é o *ob-jeto*, ou ente ensinável, educável, civilizável, europeizável (se é colônia), domesticável, diríamos quase. Sua subjetividade é objetivada; seu mundo outro é ontificado, usado, manipulado, com a pretensão de respeitar sua liberdade. Somente se exige que seja livre de condicionamentos (do pai-mãe, família, cultura popular etc.), mas depois é “conduzido” (para isso é *paida-gogós*) ao pro-jeto pré-existente do educador. (DUSSEL, s/d, p. 179)

Vale pensarmos, apesar de que em capítulos posteriores abordaremos esse tema, quais são os atuais mecanismos de dominação, objetivação, principalmente aqueles que envolvem a música, que produzem a “cultura do silêncio”, a coisificação, a alienação, a não crítica, o não pronunciamento, a não conscientização, enfim, quais são os atuais mecanismos de dominação que proporcionam a desumanização dos sujeitos? E como pensar numa educação, que sendo humanizadora, seja libertadora de tais mecanismos?

A partir do que foi exposto, do entendimento que abordamos tanto de ser humano quanto de educação, do conceito de humanização e dos processos desumanizadores que marcaram a América Latina, falaremos de algumas características presentes nesse processo autônomo e contínuo de busca o qual chamamos humanização. Não temos aqui a pretensão de apresentar uma espécie de receituário vinculado à humanização, mas de apenas abordar alguns conceitos que nos possibilitam aprofundar nossa discussão e reflexão diante da prática educativa.

Segundo Freire:

As crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. (FREIRE, 2000, p.58 e 59).

Em primeiro lugar, sendo a humanização a vocação de homens e mulheres pronunciantes de suas palavras, temos no diálogo a chave central e fundamental no processo de humanização, ou seja, toda prática educativa humanizadora parte de processos dialógicos. “O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.” (FREIRE, 2005, p.156).

Como pretender uma educação humanizadora sem o reconhecimento do Outro como Outro e não como objeto? Como reconhecer o outro sem ouvir sua palavra, sem com ele dialogar?

Segundo Freire, o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos...” (FREIRE, 2005, p.91), portanto, no diálogo um e outro se constroem mutuamente não através de uma relação bancária e de mão única de um sobre o outro, mas nele é possível a constituição em comum das ideias. Um e outro se constituem a partir dessa relação. Repito, “Já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p.79).

Fiori (1991) vê essa relação de encontro como o momento da própria constituição da consciência, conscientização. Para ele, essa construção se dá por meio da comunicação entre os sujeitos, ou seja, pela comunicação das consciências ou intersubjetividade, mediatizados pelo mundo.

Sendo a prática educativa humanizadora uma prática dialógica, faz-se necessário, para que efetivamente se estabeleça o diálogo, a compreensão da linguagem por todos os sujeitos inseridos no discurso. Por mais que isso possa aparentar certa redundância, algumas relações supostamente dialógicas podem, na verdade, ser “monólogos simultâneos”, onde o pronunciar de um sujeito não interfere, não modifica, não se fecunda, no pronunciar do outro. A compreensão da linguagem, no seu nível discursivo, faz com que o diálogo seja o fecundar de vários “enunciados”, usando um termo Bakhtiniano, pronunciados pelos sujeitos.

Nesse sentido, podemos dizer que a humanização, sendo dialógica, passa pela compreensão da linguagem, pela compreensão do discurso.

É importante que de antemão toquemos nesse assunto, mesmo que posteriormente ao analisarmos alguns dados da pesquisa ele novamente se mostre presente, pois ao falarmos em educação musical, podemos elencar a linguagem e o discurso em pelo menos duas esferas, a esfera do discurso verbal e a esfera do discurso musical.

Sendo assim, uma prática educativa humanizadora possibilita a compreensão do discurso em que ela está envolta, seja ele verbal ou musical. Se numa relação de educação bancária, como diz Freire, há o pronunciar de um e o silenciar do outro, uma relação educativa que não possibilita a compreensão do discurso, a fala ou o tocar do outro (se tratando da compreensão no discurso verbal ou no discurso musical), não comunica, não dialoga, também “silencia” aquele que não compreende tal discurso.

Outro aspecto importante ao se falar em humanização é sua característica em proporcionar inúmeras e diversas experiências entre os sujeitos envolvidos na prática educativa. Segundo Larrosa-Bondía (2002), a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de informações, pelo excesso de opinião, pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho. Em outras palavras, a experiência se faz escassa em práticas educativas automáticas, depositárias, práticas que pela falta de tempo não possibilita o diálogo, a convivência, o pensar devagar e coletivo. Para Larrosa-Bondía:

A experiência, a possibilidade de que algo no aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza,

abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.24)

A humanização como vocação do *ser mais*, aquela que desperta o pronunciar da palavra pelo sujeito, gera convivência, gera construção coletiva de saberes, onde ouvir o outro de alguma forma transforma minha palavra a ser dita, tem como característica o proporcionar de experiências.

Além da experiência e do diálogo, que passa pela compreensão da linguagem, ao falarmos em humanização falamos em autonomia. Sujeitos autônomos pronunciam sua palavra, tomam decisões, ouvem, dialogam, constroem processos educativos, produzem cultura, transformam, buscam, humanizam-se.

Nesse sentido voltamos à “cultura do silêncio”, tão presente na educação bancária, que não dá espaço à construção da autonomia no educando. Tendo em vista tal cultura silenciadora, a autonomia não é algo que aparece de um dia para o outro, “não ocorre em data marcada”, como diria Freire (1996, p.107), mas é processo, algo a ser construído e amadurecido. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (FREIRE, 1996, p.107)

Uma prática educativa humanizadora propicia a tomada de decisões, cultiva o pronunciar de todos envolvidos, para que cada um, enquanto sujeito, construa sua autonomia.

Sujeitos autônomos são sujeitos que, tendo a prática da decisão, da opinião, da crítica, não simplesmente reproduzem funcionalmente, mas produzem, criam, constroem. Mesmo a re-produção, sendo autônoma, não é estanque e “reprodutivista”, mas se mostra como uma pro-criação, uma nova leitura daquilo que é proposto, se mostra como interpretação, como re-criação.

Ao tomarmos posse de nossa autonomia, produzimos cultura. Tal produção, em coletividade, passa por aquilo que somos, onde estamos e com quem estamos, ou seja, toda produção cultural, que tem como princípio o diálogo, a intersubjetividade, é um fecundar, necessariamente autônomo, entre todos os envolvidos. A produção de cultura, sendo uma característica humana, é fundamental a qualquer prática humanizadora.

Nessa produção não somos simplesmente receptores de culturas, receptores de produtos culturais, mas produzimos cultura.

Um está ligado à recepção automática, assimilação de produtos culturais, está ligado ao produto cultural, já o outro, humanizado, está ligado à produção cultural, ato de produzir, não produto, mas processo de produção cultural. Tal produção pode ser a leitura crítica de produtos culturais, ou seja, uma coisa é uma reprodução mecânica e não crítica de produtos culturais, outra coisa é uma re-produção crítica, nesse sentido, a re-produção e leitura crítica de produtos culturais se torna produção cultural, procriação, re-leituras que não sendo estanques, se transformam, ou seja, novamente se produzem. O método de alfabetização Freireano está presente em tal dimensão, dimensão da dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, onde a leitura da palavra não se resume à reprodução mecânica de códigos, mas a própria produção da palavra.

Por esta razón, el “método psicossocial” de alfabetización de adultos, parte de lo que le es próprio al Pueblo, de lo que los individuos viven y asimilan como sujetos en su cotidianidad; no se trata de una “donación” del saber como un produto pronto, por el contrario, se trata de la construcción o “desvelamiento” intersubjetivo (pedagogia de la comunicación) de los valores culturales y de que éstos sean assumidos. Es un trabajo cuyo objetivo es el de possibilitar la participación democrática del Pueblo como sujeto de un processo cultural y por eso intersubjetivo. (ARAÚJO-OLIVEIRA, S.S, 2000, p.105)

Ao falarmos em cultura, invariavelmente estamos falando em produção cultural, pois a cultura é um fecundar constante entre homens e mulheres, que respeitosos e dialógicos, se misturam, se entrelaçam, se fazem novos a cada dia mediante o contato com o outro. Segundo Fiori:

A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. A transmissão do já feito, é cultura morta. (FIORI, 1986, p.9)

Como dito anteriormente, a América Latina, como fruto da imposição cultural, ou desumanização, teve na modernidade seu processo cultural negado. Dussel (2001) nos coloca a necessidade em transcender a razão moderna, não como negação da razão, mas como negação de uma razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica, dito de outra forma, para Dussel, para que se supere a modernidade, em seu sentido desumanizador, faz-se necessário um projeto transmoderno, daí seu conceito de Transmodernidade, no qual a Alteridade e a modernidade se realizem por mútua

fecundidade criadora. O autor propõe justamente uma característica humanizadora, a produção cultural, ou seja, o fecundar cultural pautado não na negação, mas na incorporação partindo da Alteridade.

De maneira que não se trata de um projeto pré-moderno, como afirmação folclórica do passado, nem um projeto anti-moderno de grupos conservadores, de direita, de grupos nazistas ou fascistas ou populistas, nem de um projeto pós-moderno como negação da Modernidade como crítica da toda razão para cair num irracionalismo niilista. Deve ser um projeto “trans-moderno” (e seria então uma “Trans-modernidade”)... (DUSSEL, 2001, p.356)

Ao falarmos em América Latina e Transmodernidade, podemos olhar para tal conceito apenas em sua forma macroestrutural, porém, e tendo em vista que macro e micro se completam, é importante que se visualize como a Transmodernidade pode ser pensada em várias esferas da sociedade, tanto a nível de nação, quanto de escola, trabalho, família, e até mesmo se concentrando num diálogo entre duas pessoas. A fecundação cultural, em outras palavras, a própria cultura, insisto em repetir, característica humana, é negada quando se pretende estanca-la, sendo esse estanque a imposição de uma cultura sobre outra ou mesmo uma suposta “preservação” de produtos culturais internos. Preservar produtos culturais, no sentido de estanca-los, é matar a cultura, ao passo que preservar a cultura é permitir sua livre produção.

A prática educativa que pretende a humanização deve estar pautada num projeto Transmoderno, num projeto de produção e fecundação cultural que parta da alteridade.

Assim podemos afirmar que toda prática educativa humanizadora é uma prática que proporciona a produção cultural, partindo da alteridade.

Após discorrermos sobre alguns conceitos vinculados à humanização, após falarmos em diálogo, em compreensão da linguagem, após falarmos em experiência, autonomia, crítica e produção cultural, chegamos a um último conceito que talvez seja ele a própria humanização, me refiro ao conceito de conscientização.

A conscientização, característica humanizante, só é possível por meio da colaboração, segundo Fiori (1991) as consciências se constituem em intersubjetividade, em outras palavras, o ser consciente plenifica-se no reconhecimento do outro. Fiori completa dizendo que “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (FIORI, 1991, p.60).

Nesse sentido, os conceitos anteriormente abordados, ao mesmo tempo em que nos levam a uma prática educativa humanizadora, também nos direcionam para uma prática educativa que sendo humanizadora é conscientizadora. O diálogo com o outro, a compreensão do discurso do outro, a experiência juntamente com o outro, a autonomia que nos leva ao reconhecimento da alteridade do outro, a produção cultural, nos levam a um processo intersubjetivo onde esse encontro, o outro e eu, não seja simplesmente o encontro de consciências, mas a própria constituição das consciências, a plenitude da conscientização.

A comunicação das consciências (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo – o que não é o caso, pois somos seres encarnados – ou não se comunicariam. Uma vez mais: as consciências não se encontram, mas se constituem em intersubjetividade originária. (FIORI, 1991, p.69)

Podemos dizer então que uma prática educativa humanizadora necessariamente é uma prática educativa conscientizadora.

Quando falamos em humanização, tendo em vista a desumanização, falamos em libertação. O motivo de falarmos em humanização é contribuir para que cada um recupere a liberdade de *ser mais*, recupere a liberdade da palavra, da alteridade, de ter experiências reais, de produzir, de criar, de compreender, de ouvir, de criticar, de apreciar, enfim, de ser humano. Ao mesmo tempo, ao falarmos em educação humanizadora, falamos na libertação de homens e mulheres, sejam eles e elas crianças, jovens, adultos, idosos.

2.2.2 A HUMANIZAÇÃO E O ENSINO DE MÚSICA

Levando em consideração o conceito de humanização abordado, a partir de agora faremos algumas reflexões referentes ao ensino de música e humanização. Muitas discussões que envolvem, de um lado, o ensino da música e, de outro, a formação humana e integral dos indivíduos, tem tentado resolver o desequilíbrio, muitas vezes constatado em inúmeros projetos sociais de ensino musical, entre a ênfase no ensino da música e a ênfase numa suposta “humanização”.

Pesquisas realizadas por Penna (2012) apontam alguns contextos específicos que promovem o ensino da música tendo como finalidade, objetivos sociais. Segundo a autora, baseando-se nos contextos pesquisados, é possível perceber o desequilíbrio entre

dois extremos que pretendem atingir objetivos sociais, um com enfoque na formação humana e social e outro com enfoque na música.

Para Penna, são chamados como tendo ênfase em funções contextualistas aqueles “que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais” (PENNA, 2012, p.66), e são essencialistas aqueles cujas funções são “voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico.” (PENNA, 2012, p.66).

No entanto, ao analisar alguns projetos de ensino de música de funções tanto contextualistas como essencialistas, Penna conclui que:

Nos casos estudados, foi constatada uma forte ênfase nas funções contextualistas (argumentos extrínsecos), aliada a uma grande diluição dos conteúdos propriamente musicais. Discutimos como isso compromete os próprios objetivos sociais visados e, comparativamente, analisamos também como ações com o foco essencialista (e filosofia intrínseca), ao reproduzir práticas e valores de um ensino tradicional de música, de caráter excludente, colocam igualmente em risco suas finalidades sociais. (PENNA, 2012, p. 67)

Segundo a autora, deixam a desejar em relação à suas finalidades sociais, tanto aqueles que ao priorizarem a formação humana e social do indivíduo desconsideram a importância dos conteúdos e da qualidade musical, quanto aqueles que enfatizando o ensino tradicional de música, tem caráter excludente.

Mediante isso, é importante que levantemos os seguintes questionamentos: De que “formação humana e social do indivíduo” estamos falando, já que tais projetos fracassam em seus objetivos sociais? O que viria ser uma educação musical humanizadora? E por outro lado, qual nossa concepção de “formação musical de excelência”, já que tal formação, segundo alguns projetos considerados essencialistas, acabam sendo excludentes?

Um ensino que priorize a formação humana ou, ampliando o conceito, um ensino humanizador, não pode estar desassociado dos conteúdos. Em sua *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire nos esclarece muito bem esse ponto:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de

conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. (FREIRE, 1992, p.110)

Para Kater (2004), é importante que não se confunda respeito e diálogo de culturas com “mediocrização” e “uniformização” das atividades praticadas:

O aparente “pequeno” equívoco que pode surgir aqui, no sentido de se valer de materiais e suportes assimiláveis em vista de uma suposta proximidade da realidade dos participantes, tem frequentemente levado à “mediocrização” e “uniformização” das atividades praticadas, comprometendo decisivamente o processo formador. Geralmente sustentado por músicas e canções provenientes da mídia (orientadas por índices de audiência, com a finalidade exclusiva de venda imediata), modas fabricadas comercialmente para “sucessos” efêmeros, clichês de vários tipos, enfim, caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social. (KATER, 2004, p.48)

Para o autor, tais procedimentos acabam por sabotar perspectivas de mudanças e subestimam indivíduos e comunidade.

Toda vez que uma intensão criativa legítima é sacrificada, substituindo-se um pensamento, uma proposta de atividade ou uma música com a força autêntica de sua expressão original por outra “mais facilmente assimilável”, algo essencial é aprisionado. Essa atitude sabota perspectivas de mudança e de aprimoramento ao privar alunos de acederem a novos conhecimentos e, por consequência, de efetuarem suas próprias escolhas de interação com tendências estéticas e intelectuais, entre outras. Deixar de realizar uma proposta legítima e substantiva para atender ao “gosto suposto” é assim banalizar a realidade, reforçar o medíocre e subestimar claramente indivíduos e comunidade, atitude que não se justifica de fato em nome do “outro”. (KATER, 2004, p.49)

Práticas educativas que pretendem a humanização não se separam do ensino dos conteúdos, tais práticas também não anulam a posição de intervenção do educador enquanto sujeito que em comunhão com o educando, também opina, sugere, intervêm. Para além disso, Freire (1992) diz que “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que está o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quem.” (p.110).

Numa comunidade dialógica de ensino se discute quais são os conteúdos, nesse sentido, não basta apenas a presença de conteúdos, mas a reflexão e discussão sobre quais conteúdos utilizar. Na educação bancária e antidialógica, tais conteúdos são

unicamente depositados, o educador elege o conteúdo e o educando se acomoda a ele. “Los contenidos programáticos son elaborados por tecnocratas com critérios efficientistas...” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2000, p. 107), porém, segundo Freire:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p.97).

Segundo Penna (2012), os projetos de ensino de música com funções contextualistas, que visam objetivos sociais, acabavam tendo seus conteúdos musicais diluídos. Tendo como perspectiva a educação humanizadora freireana, tais projetos não correspondem ao que estamos abordando referente a uma educação musical humanizadora. Ainda segundo a autora, os projetos com foco essencialista são voltados “para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico” (PENNA, 2012, p.66). Tais projetos muitas vezes podem ser considerados como aqueles que propiciam aos alunos uma educação musical de excelência. Porém, retomando à questão, o que seria um ensino musical de excelência?

A autora conclui dizendo:

Entretanto, na medida em que esses casos constituem situações concretas e reais de práticas de educação musical com finalidade social, sinalizam a necessidade de se procurar um equilíbrio entre as funções essencialistas e contextualistas (PENNA, 2012, p. 75)

Sob o ponto de vista da humanização, para além do equilíbrio, há uma coexistência entre educação humanizadora e ensino de excelência, há *práxis*. Levando em consideração o ser humano em constante busca, autônomo, transformador da realidade, crítico e criador, uma educação musical que busque a humanização ao possibilitar aos sujeitos a busca pela humanidade roubada, possibilita o pronunciar de sua palavra, a construção de sua autonomia, a criação, o tocar, o refletir somado ao agir, que segundo Freire (2005), resulta em *Praxis*.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005, p.90)

Nas palavras de Freire é possível perceber o ser humano que ao transformar o mundo, ao pronunciar sua palavra, ao problematizar, ensina e aprende em excelência, criando música, problematizando-a, contextualizando-a, apreciando, executando.

E aí reside o maior privilégio do educador: participar de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã. (KATER, 2004, p. 46)

Nessa perspectiva, um ensino musical de excelência compreende essa ampla relação humana de experiência entre sujeito e música, seja apreciando, tocando, criando música, problematizando ou compartilhando-a com o outro. Compreende a relação entre sujeito e arte. Definindo arte, Pareyson diz:

Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo, ou pintando, ou cantando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada. (PAREYSON, 1997, p.26).

A educação musical sendo concebida como essa relação entre sujeito e obra de arte, é *práxis*, é a reflexão e ação de sujeitos autônomos, presentes no mundo, que executam e inventam, inventam enquanto executam, recriam, produzem. Sujeitos que pronunciam sua palavra não como repetição bancária, mas como criação de sua própria palavra, executam sua música não como reprodutividade, mas também como recriação da obra de arte, nesse executar inventivo. Segundo Koellreutter, “sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem.” (1997, p.53).

Essa dimensão de execução e criação é presente tanto no nascimento da obra de arte, quando o compositor ou pintor faz nascer originalmente a obra, quanto na leitura da obra de arte, quando o intérprete ao executá-la também a re-cria, a faz nascer em originalidade novamente, executando-a e criando-a de forma inseparável.

A arte seja ela a música, a dança, a poesia, a pintura, a fotografia, dentre outras, está presente em um mundo real e se resignifica a cada nova leitura, que passa pelo

sujeito que a lê, que a contempla, que a aprecia, que de certa forma se identifica com ela, sujeito também com presença real no mundo.

Tal ressignificação da obra perpassa espaços e tempos, ou seja, independente do contexto histórico em que ela foi produzida, ela se ressignifica historicamente com a leitura de um sujeito histórico e que está presente num mundo histórico.

Tentando ser mais claro, imaginemos a leitura da escultura “Tenham Piedade” do escultor expressionista Ernest Barlach. Tal obra me leva a uma leitura totalmente contextualizada com minha presença histórica no mundo, tendo em vista o contexto de desigualdades em que vivo. A obra se re-cria em minha dimensão histórica, e eu como sujeito autônomo no mundo, me torno co-autor da obra que se faz presente e nova.



Figura 1 - Ernest Barlach - "Tenham Piedade", 1919 (Madeira, altura 38 cm; coleção particular)

O mesmo se dá ao apreciar a obra “Retirantes” de Candido Portinari, ela se ressignifica segundo minha leitura de mundo que precede minha leitura da obra.



Figura 2 - Candido Portinari – “Retirantes”, 1944 (Óleo s/ tela 190 x 180 cm).

Dando outro exemplo, tanto a fotografia “Expressão e ofício no entardecer de Santa Cruz de Salinas/MG.” realizada no norte de Minas Gerais em 2008 por Douglas Montes Barbosa como o desenho que o pintor alemão Albrecht Dürer fez de sua mãe em 1514, me levam a leituras contextualizadas a minha realidade histórica, minha presença no mundo, mesmo com os distanciamentos temporais e espaciais de ambas. Tendo em vista minha autonomia enquanto sujeito, tais obras penetram em minha vida, em meu mundo histórico. As leio segundo minha leitura de mundo e ao lê-las tomo distancia desse mundo em que vivo, voltando a lê-lo.



Figura 3 – Lado esquerdo: Albrecht Dürer – “Retrato de sua mãe”, 1514. Lado direito: Douglas Montes Barbosa – “Expressão e ofício no entardecer de Santa Cruz de Salinas/MG”, 2008.

Segundo Pareyson (1997), “não há obra de arte em que não penetre a vida, arrastando os mais diversos valores consigo, e que não reingresse na vida, nela desempenhando as mais variadas funções além da artística” (p.205), sejam elas funções “teóricas, práticas, filosóficas, morais, políticas, religiosas, sociais...” (p.205).

Koellreuter também nos diz que:

Na sociedade moderna, a arte, como arte funcional, envolve o homem e deixa sua marca na vida diária. Não se trata, de forma alguma, de uma atitude indiferente quanto à sua existência ou não. Ela será sempre um fator necessário e decisivo, uma parte integrante da civilização. (KOELLREUTER, 1997, p.39)

Sendo que a arte penetra na vida e a vida penetra na arte, a educação em arte, partindo de sujeitos no mundo, nos leva a estabelecermos relações entre arte e realidade, arte e mundo, ler a obra nos faz ler o mundo em que estamos enquanto sujeitos históricos e nossa leitura de mundo nos faz ler a obra de arte.

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra [da obra]. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. (FREIRE, 1992, pg.79).

Koellreuter (1997) ao falar sobre o ensino pré-figurativo, diz que nesse modelo o jovem não se adapta a uma ordem existente, mas o torna “capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas”.(p.54). O autor diz ainda que:

O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar. (KOELLREUTER, 1997, p.55).

Fiori (1991) nos exemplifica sobre a fala de “uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: *Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo.*”

Ele continua dizendo que “a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (FIORI, 1991, p.56 e 57).

A leitura da obra, que enquanto crítica é resignificada pelo sujeito que a lê, sujeito histórico no mundo, faz com que o sujeito tome distancia para ver seu estar no mundo.

O alfabetizando toma distancia para ver sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a decodificar. A decodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e aberturas de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco vai se abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica. (FIORI, 1991, p.54)

Nessa relação de leitura da obra de arte, seja executando, apreciando, criando, relação que resulta em leitura do mundo e crítica, não é possível dicotomizar formação em arte e formação do ser. É o humano que cria, lê, distancia-se e conseqüentemente transforma.

Quando falamos neste sentido do papel formador do educador musical, seu esforço sistemático em dedicar-se ao crescimento musical e humano integrado (seu e de seus alunos), expressamos algo mais. Evocamos também uma concepção filosófica, uma postura política e alguma coragem, que dêem convicção à crença de que tudo que é vivo tem movimento e o que se move possui direção e comporta transformação. As pessoas, a sociedade, o mundo são transformáveis, e direções para seu movimento podem ser criadas, inibidas ou reforçadas. (KATER, 2004, p.45)

Ainda segundo Brito (2001), a educação musical que tem como objetivo a formação humana só pode acontecer quando se respeita e se estimula os alunos a explorar, experimentar, sentir, pensar, questionar, criar, discutir, argumentar, etc.

Com base no que foi exposto, podemos concluir que um ensino musical de excelência não se restringe à execução reprodutivista de um instrumento, mas valoriza a intensa relação do sujeito com a arte. Valoriza uma postura crítica diante da obra e da realidade, a reflexão, seja ela na execução, criação ou apreciação, ou seja, valoriza um envolvimento consciente, autônomo e dialógico com a linguagem musical. Nesse caso, ao falarmos de uma educação musical de excelência falamos numa educação musical humanizadora.

Como vimos no subcapítulo anterior, uma educação humanizadora é dialógica, geradora de experiências, contribui na construção da autonomia do sujeito, proporciona a produção cultural, é conscientizadora e libertadora de processos desumanizadores, assim, humanização e ensino de excelência não são díspares. Tal união, também não é simplesmente conciliável ou unicamente possível, mas indo além, humanização e excelência são inseparáveis, não se unem, mas só passam a existir em simultaneidade, uma só existe com a presença da outra. Um ensino de música que pretenda a excelência musical, ou seja, a excelência do contato entre o sujeito e a obra de arte, mas que não passa pela vocação do ser humano de *ser mais*, ser crítico, reflexivo, autônomo e criativo, fracassa em seus objetivos de excelência, tendo em vista a excelência que propomos. Da mesma forma, qualquer ensino que pretende a formação humana, a humanização, mas que não considera uma excelência musical do ponto de vista da crítica, da reflexão, da autonomia e criação, também está destinado a fracassar em seus objetivos humanizadores.

2.3 ENSINO COLETIVO DE MÚSICA

Nesse momento não tenho como objetivo traçar uma linha histórica da origem do ensino coletivo de música ou ensino coletivo de instrumentos musicais, mesmo porque práticas musicais coletivas e processos educativos decorrentes de tais práticas, ou seja, o ensino e aprendizagem de música em meio à coletividade, sempre ocorreram. Legitimar a origem do ensino coletivo de música ou de instrumentos musicais, no sentido amplo do termo, como proveniente de determinado local geográfico, seria tornar

ilegítimas outras práticas sociais musicais coletivas como práticas educativas. Existem pesquisas que apontam origens para o ensino coletivo de instrumentos musicais, porém tais pesquisas dizem respeito à sistematização de um modelo específico de ensino. No entanto, como dito, o aprendizado musical em coletividade sempre ocorreu, e para além disso, não podemos afirmar que outras sistematizações de aprendizagem musical ou de instrumentos em coletividade não ocorreram anteriormente em outros modelos e locais.

Nesse sentido, pretende-se apenas explicitar qual nosso entendimento do conceito de ensino coletivo de música.

Em primeiro lugar gostaria de expor minha opção pelo termo “ensino coletivo de música” e não “ensino coletivo de instrumentos musicais”. A escolha por este termo tem dois principais motivos, primeiro na crença das várias contribuições de tal ensino para uma prática educativa humanizadora, contribuições que não estão presentes apenas no ensino coletivo de um ou mais instrumentos específicos, mas que se estendem ao ensino coletivo da música em qualquer meio, seja na educação básica, onde não necessariamente se ensina um instrumento, seja em projetos com o ensino de instrumentos ou o ensino do canto, seja no aprendizado coletivo em orquestras ou grupos comunitários, dentre outros. Em segundo lugar, a escolha da expressão ensino “de música” e não “de instrumentos musicais”, tem a ver com o entendimento, como explicitarei anteriormente, de que o ensino da música tem uma amplitude muito maior do que o ensino de um instrumento, tendo em vista um ensino que possibilite a relação entre sujeito e obra de arte.

Por outro lado, a escolha do termo “coletivo” foi feita tendo em vista que este é o termo normalmente utilizado na literatura, além do termo “grupo”. Porém, também é importante que se explicita o que entendo neste trabalho por “coletivo”.

Durante um seminário onde tive a oportunidade de apresentar as primícias deste trabalho, fui indagado por uma das professoras presentes, Prof^a. Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, justamente sobre minha compreensão do termo “coletivo”. Dizia ela que “coletivo” podia se referir inclusive ao transporte público, onde pessoas se encontram em mesmo espaço e tempo, porém individualizadas. Tal comentário foi tão certo que descrevia algumas práticas musicais de ensino coletivo que eu já havia presenciado. Práticas onde pessoas estão reunidas em mesmo espaço e tempo, assim

como em um transporte público, com o mesmo destino, no caso o aprendizado da música, porém individualizadas.

Algumas práticas de ensino coletivo poderiam ser classificadas como aulas individuais simultâneas, onde a relação de ensino-aprendizagem, que muitas vezes é realizada de forma bancária, se dá unicamente entre professor e aluno A, professor e aluno B, professor e aluno C, e assim por diante, não dando abertura a maiores interações entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e alunos, num sentido mais amplo de coletividade. Nesse sentido, como nos apresenta o título do trabalho, é importante que o ensino coletivo de música seja um ensino a várias mãos, tendo em vista que em meio à coletividade as pessoas se educam, se relacionando, trocando, construindo coletivamente os mais variados conhecimentos, estabelecendo assim uma verdadeira comunidade.

Falando sobre comunidades, e para um maior aprofundamento do uso que faço do termo “ensino coletivo”, gostaria de trazer esse outro conceito utilizado no campo da educação, que embasa e está em consonância com o termo “ensino coletivo” aqui utilizado. Sendo assim, compreendo nesse estudo o ensino coletivo de música como um ensino em comunidade. Brandão nos fala sobre as comunidades aprendentes, segundo ele:

Toda a equipe de trabalho de vocação pedagógica, mesmo quando composta pelo eixo professor-alunos, constitui-se como uma *comunidade aprendente* em que, mutuamente, todas e todos os participantes possuem algo a ensinar e algo a aprender, e em que todo o conhecimento trazido “de fora” dialoga e se integra nesse saber-partilha de senso comum. (BRANDÃO, 2003, p.113)

O autor continua dizendo que:

Todo grupo humano que se reúne em algum tempo e lugar com o propósito de estabelecer uma interação fundada na troca de símbolos, de sentimentos, de sentidos e de significados dirigidos a uma busca solidária de algum tipo de saber, através da qual todos se ensinam e aprendem mutuamente, constitui uma *comunidade aprendente*. A sala de aula de uma escola pode ser um de seus exemplos. (BRANDÃO, 2003, p.113)

Para Brandão (2005), “ao lado da *sala de aulas* e da *turma de alunos*, vivemos situações pedagógicas em diferentes unidades de partilha da vida.” (p.87).

Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha da vida. Lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão

também inter-trocando saberes entre elas. Estão *se* ensinando e aprendendo. (BRANDÃO, 2005, p. 87)

Segundo o autor, “dentro e fora da escola estamos sempre envolvidos com diferentes tipos de *comunidades aprendentes*”(p.88), onde todos envolvidos são “fontes originais de saber”, trazendo seus conhecimentos, sensibilidades e sentidos de vida.

E o trabalho é mais fecundo quando em uma *comunidade aprendente*, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. Lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vida e de afetos, onde a *aula expositiva* pode ser cada vez mais convertida no *círculo de diálogos*”. (BRANDÃO, 2005, p.90)

É nesse sentido que entendemos o ensino coletivo de música, que sendo coletivo é dialógico, comunitário, lugar de trocas e partilhas com o outro, com aquele com quem se dialoga, ensina, aprende e toca.

A menor *unidade do aprender* não é cada pessoa, cada aluno, cada estudante tomado em sua individualidade. Ela é o grupo que se reúne frente à tarefa partilhada de criar solidariamente seus saberes. É a pequena *comunidade aprendente*, através da qual cada participante ativo vive o seu aprendizado pessoal. (BRANDÃO, 2005, p. 90)

Assim como a menor unidade do aprender é o grupo e suas individualidades que o formam, também no ensino coletivo de música o grupo é a menor unidade, seja no diálogo verbalmente construído e partilhado ou no tocar coletivo, no diálogo musical, onde cada integrante ao pronunciar seu instrumento ou voz e ao participar em coletividade, tocando ou cantando, é um indivíduo que traz suas particularidades tão importantes para essa menor unidade de execução musical, o grupo. Nessa perspectiva, ao falarmos em ensino coletivo de música poderíamos falar em comunidades aprendentes, comunidades de produção musical, em ensino de música em comunidade e outros termos mais. Falamos de um ensino em que todos possuem participação ativa, aprendem, ensinam, num coletivo dependente e não individualizado. A proposta em se realizar uma pesquisa que procure práticas musicais coletivas, comunidades aprendentes, estabelecidas entre alunos de música, tem como objetivo justamente identificar os processos educativos estabelecidos entre eles, juntamente com eles, nessa atitude dialógica inerente às comunidades, para que se possa pensar um ensino em comunidade, em comunhão, em coletividade.

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo apresento o percurso metodológico utilizado para a realização deste trabalho. Primeiramente, descrevo em linhas gerais o Projeto Guri enquanto instituição de ação sociocultural no estado de São Paulo, apontando o fomento

financeiro, missão, visão, objetivos e dimensões do Projeto. Em sequência, descrevo especificamente o polo do Projeto Guri da cidade de Batatais – SP onde a pesquisa foi realizada, o campo de pesquisa. Por fim, relato as etapas da pesquisa, seus participantes, buscando esclarecer passo a passo o processo de pesquisa.

3.1 O PROJETO GURI

O Projeto Guri é um programa de educação musical que oferece gratuitamente, nos períodos de contra turno escolar, diversas modalidades de cursos de música para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos.

Foi idealizado e é mantido majoritariamente pelo Governo do Estado de São Paulo, além de possuir parcerias com prefeituras, ONG's, Fundações CASA, entidades, pessoas físicas e empresas. Ele é gerido por duas organizações sociais, sendo a Associação Amigos do Projeto Guri uma delas.

O Projeto tem como missão promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação. Sua visão é ser organização referência na concepção, implantação e gestão de políticas públicas de cultura e educação na área da música. Os seus principais objetivos são: fortalecer a formação das crianças, adolescentes e jovens como sujeitos integrados positivamente em sociedade e difundir a cultura musical em sua diversidade. O Guri tem como foco a inclusão e manutenção de alunos em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Atualmente o Projeto Guri possui mais de 360 polos de ensino espalhados no Estado de São Paulo, incluindo polos em Fundações CASA. São mais de 30 mil alunos recebidos anualmente.

No ano de 2013 o Guri completou 18 anos de existência, sendo considerado o maior projeto sociocultural brasileiro, tendo atendido, desde o início, cerca de 500 mil jovens em todo o estado.

3.2 O PROJETO GURI – POLO BATATAIS - SP

Como mencionado anteriormente, o campo onde a pesquisa foi realizada se encontra no município de Batatais, interior de São Paulo, mais especificamente no polo do Projeto Guri nesta cidade.

Entendemos o campo de pesquisa “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (NETO, 2001, p.53).

Para além do espaço físico, o campo é o local gerador de inúmeras interações sociais entre todos os que o frequentam. Nele as pessoas se encontram, dialogam, convivem e se relacionam na cotidianidade. “O campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.” (NETO, 2001, p.54)

Batatais é uma cidade de 56.481 habitantes, localizada no interior do estado de São Paulo e a 42 km da cidade de Ribeirão Preto. São várias as atividades artístico-culturais que a cidade promove, dentre elas podemos destacar cursos capoeira, balé, música, judô. O Projeto Guri, em parceria com a prefeitura de Batatais, teve início na cidade no ano de 2006, oferecendo os seguintes cursos: Canto coral, Cordas Friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), Madeiras (saxofone, clarinete e flauta), Metais (trompete, trombone, bombardino) e Percussão.

Atualmente, com o mesmo número de cursos, o projeto recebe cerca de 150 crianças e adolescentes provenientes das mais variadas localidades da cidade.

As aulas acontecem duas vezes por semana e cada curso possui três turmas, denominadas turmas A, B e C. Ao ingressar no projeto, o aluno inicia seu aprendizado na turma A, para os iniciantes, sendo transferido, com o passar do tempo, para as respectivas turmas B e C (intermediário e avançado).

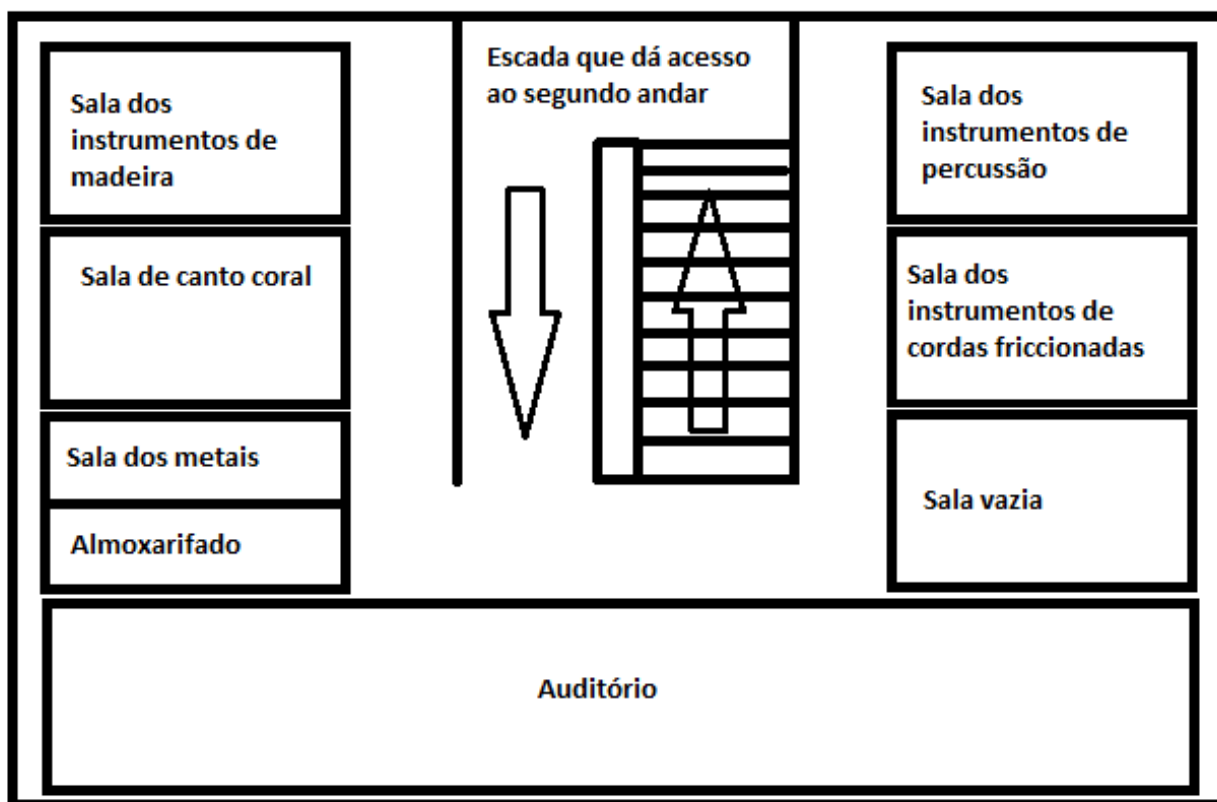
Todos os alunos das turmas A e B, além das aulas coletivas do instrumento escolhido, participam da aula de canto coral, formando o coral do Projeto. Já os alunos da turma C, além das aulas coletivas do instrumento escolhido, participam da orquestra do Projeto.

O prédio onde o Projeto está instalado se encontra no interior de uma praça, gerando um espaço de convivência. Durante o intervalo das aulas, os alunos vão para a praça e lá se agrupam nos bancos, brincam no gramado ou ficam nas escadarias do prédio.

Trata-se de um prédio histórico na cidade, com uma bela arquitetura e amplo espaço (denominado pela população de antigo SESI). Ele está dividido em dois andares sendo que o Projeto Guri funciona no segundo andar. Na maior sala, dentre as 8 existentes no segundo andar, funciona o auditório, com várias cadeiras, um amplo espaço na frente usado como palco, e um piano de meia cauda. Além dos ensaios da orquestra, várias apresentações para os pais e comunidade em geral acontecem nesse espaço. Nas outras salas funcionam as aulas de instrumentos, tendo assim, uma sala para os instrumentos de metais, outra para os instrumentos de madeira, uma para percussão, outra para canto coral e mais uma para cordas friccionadas. Além dessas salas, existem mais duas, uma para que se guarde alguns materiais de música, como se fosse um almoxarifado, e outra que geralmente fica vazia.

No primeiro andar do prédio, além da secretaria do Projeto Guri, existem outras salas onde funcionam também outros projetos culturais como balé, capoeira e também música.

Como forma de melhor visualizar o segundo andar do prédio onde funciona o Projeto Guri e onde a pesquisa foi realizada, apresento a seguinte planta do local:



As fotos a seguir mostram alguns dos espaços que acabo de descrever:



Figura 4 - Antiga foto do prédio onde atualmente funciona o Projeto Guri.
Fonte: Museu Washington Luiz de Batatais.



Figura 5 - Atual foto do prédio com a presença dos alunos. Fonte: Pesquisador



Figura 6 - Escadarias do prédio onde normalmente os alunos e alunas se reúnem no intervalo das aulas. Fonte: Pesquisador



Figura 7 - Auditório onde acontecem os ensaios da orquestra. Fonte: Pesquisador



Figura 8 - Espaço interno do prédio dando acesso ao segundo andar onde funciona o Projeto Guri. Fonte: Caroline de Almeida



Figura 9 - Sala de cordas friccionadas. Fonte: Pesquisador

3.3 AS TRÊS PRÁTICAS COLETIVAS E SEUS PARTICIPANTES¹⁰

Com a finalidade de buscar, no campo de pesquisa, processos educativos que decorressem de práticas musicais coletivas estabelecidas entre crianças e adolescentes, procurou-se em primeiro lugar identificar tais práticas. Buscou-se, no âmbito do prédio do Projeto Guri, identificar práticas sociais, momentos de interação e convivência entre os alunos, quer fossem na sala de aula ou nas demais dependências do prédio.

Assim sendo, a pesquisa configurou-se com minha inserção em três práticas musicais coletivas presentes no âmbito do Projeto Guri.

A primeira prática identificada foi o naipe de percussão da orquestra do Projeto, ou seja, me inseri no naipe de percussão durante os ensaios da orquestra. Com a finalidade de buscar processos educativos que decorressem de tais interações, tal inserção foi realizada por meio da convivência com o grupo de alunos de percussão, assumindo o lugar como um integrante do naipe, passando a tocar juntamente com eles, colocando-me disponível.

Os ensaios da orquestra aconteciam uma vez por semana, e neste momento se reuniam no auditório todos os alunos das turmas C do Projeto. A turma C de madeiras, de metais, de cordas friccionadas e de percussão.

Nessa etapa da pesquisa, que teve a duração de três meses, pude conviver com seis sujeitos participantes, seis adolescentes que juntamente comigo, compunham o naipe de percussão da orquestra do Projeto. Foram momentos de interação, diálogos e olhares com o Juca, com o Bruno, o Guilherme, o Rodrigo, o Marcos e o Paulo, todos alunos de percussão.

A segunda prática foi quando me deparei com duas alunas de música, uma de violino e outra de clarinete, que estavam se encontrando em uma das salas vazias do prédio para aprender e ensinar música entre elas. Foram dois os sujeitos participantes, duas garotinhas, a Luiza, uma aluna de clarinete, e a Maria Eduarda, uma aluna de violino. Como apontado, essa prática ocorreu em uma das salas vazias do prédio, fora do horário de aulas ou ensaios, ou seja, Luiza e Maria Eduarda, que faziam parte da turma A de clarinete e de violino respectivamente, ficavam aguardando aproximadamente 1 hora para participarem da aula de canto coral, pois a aula de instrumentos da turma A terminava às 14:30 e a aula de canto coral iniciava-se às 15:30.

¹⁰ No intuito de se preservar a identidade dos participantes, foram adotados nomes fictícios.

Foi nesse espaço de tempo, duas vezes por semana, que ocorriam os encontros entre as duas. Essa inserção teve a duração de dois meses.

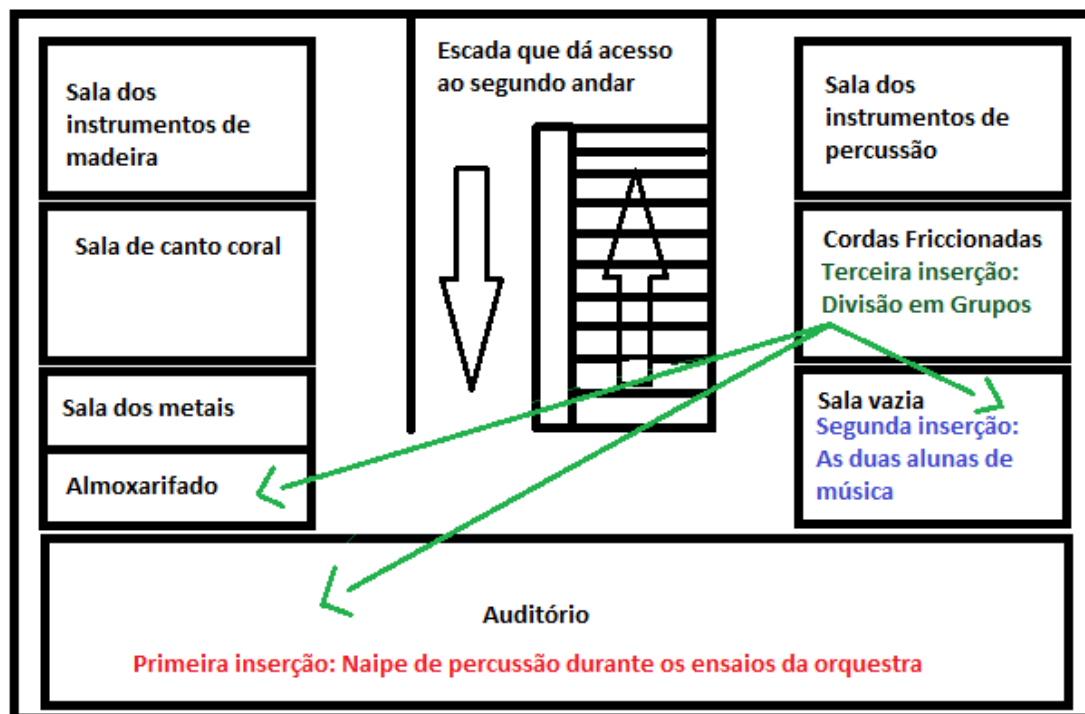
A terceira e última prática, foi juntamente com a turma C de cordas friccionadas do Projeto, onde eu era professor. Durante as aulas, a turma C passou a se dividir em pequenos grupos onde puderam, por meio de atividades coletivas, resolver problemas musicais, tomar decisões, ensinar, aprender, criar.

Pude conviver com 12 alunos, entre alunos mais antigos na turma e alunos recém chegados da turma B.

A tabela a seguir, descreve resumidamente as três práticas musicais, o número de sujeitos participantes e a descrição do ambiente onde majoritariamente se realizou cada prática.

Práticas musicais	Sujeitos participantes	Descrição do Ambiente
<i>Prática 1: convivendo com um naipe de percussão</i>	6	Essa inserção foi realizada no auditório do prédio onde o projeto está instalado. É uma ampla sala que dispõe de um piano de meia cauda e várias cadeiras onde a orquestra se acomoda. É também nesse espaço que ocorrem muitas apresentações para os pais e comunidade.
<i>Prática 2: convivendo com duas alunas de música</i>	2	A segunda inserção ocorreu em uma sala ao lado do auditório, sala que normalmente fica vazia e que foi utilizada por Luiza e Maria Eduarda para os encontros estabelecidos entre ambas.
<i>Prática 3: Uma experiência a várias mãos</i>	12	A terceira etapa da pesquisa ocorreu majoritariamente em 4 ambientes: <ol style="list-style-type: none"> 1) Sala de cordas friccionadas: dispõe de cadeiras, instrumentos de cordas, estantes para as partituras, partituras. 2) Sala vazia do prédio: Mesma sala utilizada na segunda inserção. 3) Auditório 4) Almoxarifado: Sala onde se guarda instrumentos para manutenção e

		assessórios para os instrumentos
--	--	----------------------------------



3.4 CAMINHO METODOLÓGICO

Ao traçar o percurso metodológico da pesquisa, faz-se necessário expor o entendimento de que “a ciência é o mais sutil instrumento de dominação, sobretudo quando pretende ser ‘universal’”. (DUSSEL, s/d, p.270)

Segundo Dussel, antes da ciência está a cotidianidade:

O estudante escolhe matemática porque gosta dos números, pois seu pai era açougueiro e com “os números” conseguiu fazer um bom negócio. A “vocação” é *pré-científica*. A vida cotidiana de uma época dá o pro-jeto à ciência. A ciência, então, está condicionada por uma cotidianidade que funda seus axiomas. Os axiomas da ciência não são universais, nem eternos, são *culturais*. (DUSSEL, s/d, p.271)

A partir desta afirmação, entendemos que toda ciência é cultural, partindo de uma cotidianidade, tendo em vista que as opções pré-científicas, opções políticas, sociais e culturais, são essenciais para as ciências. Segundo Brandão (2003), tais opções

pré-científicas partem de pessoas que possuem preferências e escolhas, que falam sempre a partir de um lugar social, “de uma comunidade relativamente autônoma, do poder político de um estado, do mercado de bens ou da interação entre pelo menos dois desses lugares sociais de construção e de destino do saber” (p.23).

Nesse sentido, uma pesquisa científica no campo da educação musical, parte de uma cotidianidade, de um local social específico, de pessoas que tomam decisões e possuem preferências. Pretender universalizar tal ciência é silenciar as escolhas e decisões de outras pessoas que falam a partir de outro local social e outra cotidianidade.

Segundo Brandão (2006), um dos princípios mais consensuais da pesquisa participante na tradição latino-americana é a ideia de que:

...a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. (BRANDÃO, 2006, p.24)

Mediante isso, com a finalidade de se pesquisar processos educativos decorrentes de práticas musicais coletivas estabelecidas entre crianças e adolescentes no espaço do Projeto Guri na cidade de Batatais, a presente pesquisa realizou um estudo de natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as investigações de natureza qualitativa “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (p.16).

Minayo (2006) acrescenta que o método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, crenças, percepções, opiniões, interpretações que as pessoas fazem a respeito de como vivem, sentem, pensam. Segundo a autora, “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.” (MINAYO, 2006, p.57).

Para Brandão (2003), para além de um método, a vocação qualitativa é um olhar, um modo de ver. O autor acrescenta que a pesquisa qualitativa na educação:

... emerge quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos de

crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos percebidos como seres humanos e polissemicamente conectivos *na* escola, mais do que como regularidades socialmente objetivas destinadas a viver *na* escola a sua única razão de “estar ali”. Pessoas agora percebidas como atores de múltipla vocação cultural, em que o “ser estudante” é uma entre outras dimensões da vida, da identidade e da própria aprendizagem. (BRANDÃO, 2003, p.90)

Na busca por dar atenção às relações interpessoais vividas entre palavras e gestos, principalmente de crianças e adolescentes no seu envolvimento com a música, realizou-se uma pesquisa, como já dito, na perspectiva da pesquisa participante.

Segundo Brandão e Streck:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber. (BRANDÃO e STRECK, 2006, p.12 e 13)

Brandão e Streck (2006), afirmam que nessa perspectiva de pesquisa todos aprendem com todos, por meio de uma construção solidária de saberes, tendo no diálogo sua palavra-chave. O reconhecimento da contribuição do outro, partilhando diferentes saberes e experiências, é o ponto de partida da pesquisa participante.

Segundo Streck (2006), “uma constatação que faz parte da história da pesquisa participante é que as pessoas do povo se movimentam através de um vasto repertório de formas de interação” (p. 266 e 267). Brandão¹¹ apud Streck (2006, p.267), destaca que “enquanto transitam uns na direção dos outros, trocam conhecimentos, trocam formas de saber e trocam valores.

Nesse sentido, a cada prática coletiva identificada no âmbito do Projeto Guri em Batatais, buscou-se uma convivência em conjunto com aqueles que faziam parte de tal prática, procurando entender como ocorriam processos educativos entre todos os envolvidos, partilhando saberes e experiências.

¹¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. 2ª ed., Campinas: Papirus, 1986.

Como coleta de dados, utilizou-se os registros em diário de campo, rodas de conversas e gravações em áudio a fim de se manter uma fiel transcrição das falas de alguns dos participantes. Sobre as notas de campo, Bogdan e Biklen nos diz:

Como a nossa definição sugere, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.152)

Os registros em diário de campo são fundamentais para que o investigador possa acompanhar o desenvolvimento do projeto, tendo a possibilidade de recordar posteriormente, ao analisar os dados, tanto a descrição quanto suas impressões e reflexões no instante da inserção. Como exemplo, apresento dois trechos distintos de meu diário de campo registrado durante os ensaios da orquestra, junto ao naipe de percussão. O primeiro se trata de um relato mais descritivo, enquanto o segundo são mais impressões e reflexões sobre o que acontecia.

Relato descritivo:

Relato Hoje o ensaio se iniciou com a música “The Tempest”. O Victor estava cheio de instrumentos no colo, pois só ele iria tocar o pau de chuva, a meia lua e o prato de ataque, ele estava bem concentrado como sempre. O Jurandir estava nos tons, que substituíam os tímpanos, o Gustavo no glockenspiel e o Peterson na caixa.

(Diário de campo – 08/06/2012)

reflexivo:

Talvez eles não prestem muita atenção na escrita da partitura porque, sendo partes fáceis para eles que tocam em sala coisas mais complexas, acham que não é necessário ler a partitura, porém sempre se perdem em entradas e paradas. A preocupação está em entrar certo e parar no momento certo, pois com algumas exceções a parte tocada sempre se repete e percebo que isso gera uma certa desconcentração.

(Diário de campo – 16/05/2012)

Após a coleta dos dados, passou-se então à etapa de análise dos dados obtidos. Minayo (2006), ao falar sobre o processo de análise dos dados, sugere algumas fases a serem seguidas.

A primeira fase é a *ordenação dos dados*:

Essa etapa inclui: (a) transcrição de fitas-cassete; (b) releitura do material; (c) organização dos relatos em determinada ordem, o que já supõe um início de classificação; (d) organização dos dados de observação, também em

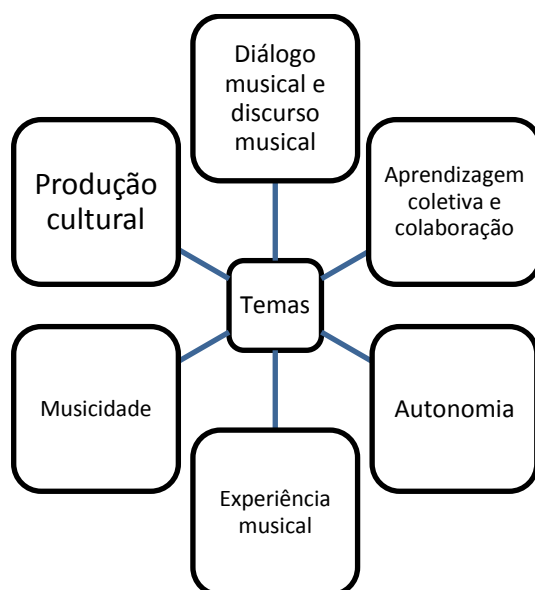
determinada ordem, de acordo com a proposta analítica. Essa fase dá ao investigador um mapa horizontal de suas descobertas no campo. (MINAYO, 2006, p.356)

Nesse sentido, fiz a transcrição das gravações em áudio, com a fala de alguns participantes, e a leitura sistemática de todo o diário de campo, tendo assim um mapeamento horizontal de cada uma das três práticas em que me inseri.

A segunda fase apontada por Minayo, é a *classificação dos dados*:

No processo classificatório, o pesquisador separa temas, categorias ou unidades de sentido, colocando as partes semelhantes juntas, buscando perceber as conexões entre elas, e guardando-as em códigos ou gavetas. (MINAYO, 2006, p.358)

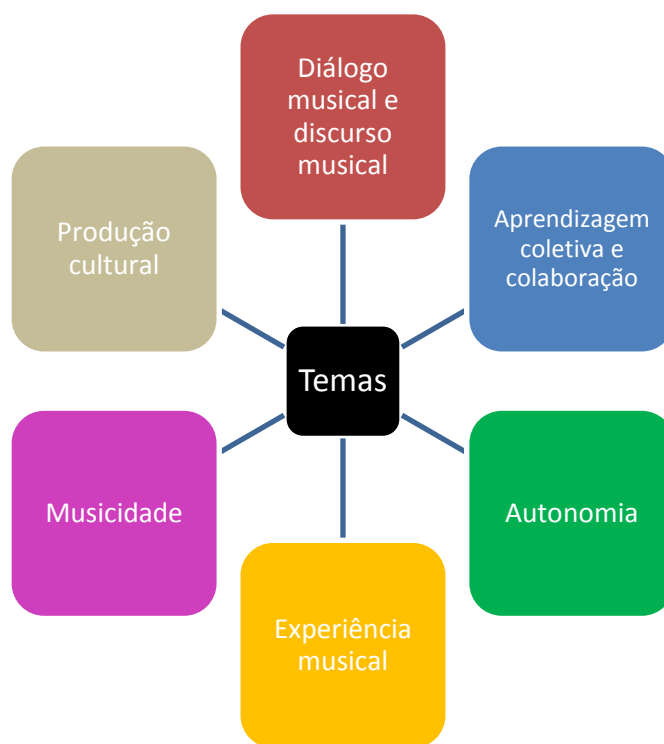
Para realizar tal classificação, passei a reler os diários e transcrições, procurando separar os relatos e falas por temas ou unidades de sentido. Pude identificar, nos dados coletados, seis categorias ou temas que de forma recorrente apareciam entre falas e relatos:



Ao ler e reler cada relato ou fala, fui alocando, na medida do possível, tais relatos em categorias temáticas. Dados que mostravam diálogo e aprendizagem entre os alunos foram classificados na categoria “Aprendizagem coletiva e colaboração”, dados que apontavam as referências musicais ao ouvir o outro, tocar a partir do toque do outro, foram classificados na categoria “Diálogo musical e discurso musical”, dados que faziam clara referência à felicidade em se fazer música, em tocar, em participar do acontecimento musical, foram classificados na categoria “Musicidade”, cunhando um termo que sugere a felicidade em se produzir música. Dados que mostravam ações

autônomas e tomadas de decisão, entraram na categoria “Autonomia”, dados que mostravam momentos de criação e produção musical foram classificados como “Produção cultural” e dados referentes a momentos significativos de envolvimento com o outro e com a música foram classificados na categoria “Experiência musical”. Tais categorias não tinham o objetivo de estancar cada relato como pertencente a uma única categoria, mesmo porque alguns relatos diziam respeito a mais de uma categoria, mas tinham a finalidade apenas de tornar mais claro cada relato, dando um direcionamento para a análise.

Ao realizar a tematização dos dados, fui grifando todos os relatos e falas por temas, me utilizando de cores diferentes para cada tema:



Como exemplo desse processo, apresento o seguinte trecho das transcrições de algumas falas:

Gravações 15/04/2013

Leticia: Eu acho que tinha que ter mais ensaios com a orquestra toda... com todo mundo.

Luana: É, pra gente poder entender a música, porque a música é todo mundo e às vezes a gente toca sozinho um "Lá, Lá, Lá" e não entende nada... (risos) aí, tocando com todo mundo, eu penso: "a não, agora entendi o Lá, Lá, Lá." (querendo dizer: "Agora entendi a música completa), não é só "lá".

Leticia: A suíte nordestina quando a gente "tava" tocando sozinho parecia sem graça, sem sal, mas quando juntava com a orquestra inteira ficava bonito...

Luana: Na suíte nordestina, não tinha nem sentido tocar só "do, do, si, si"...

(Roda de conversa – 15/04/2013)

O carnaval... Teve um carnaval que juntou no auditório você, o Michel (professor de percussão), a Mariana (professora de violoncelo), a Mariana até pegou o pandeiro eu acho... aí a gente tocou marchinhas... foi um jeito de conhecer algumas músicas e a gente ficou junto... tocando.

(Luana, aluna de violino, 15/04/2013)

Natália: Não era só "lá" ali pra ajudar quem "tava" com dificuldade, muitas vezes quem "tava" com dificuldade via alguma coisa que a gente não via, então, com todo mundo junto, o grupo vendeu mais.

(Diário de Campo 15/04/2013)

Nesse dia, a Natália me disse:

Foi bom, porque o rendimento da turma aumentou bastante, quem "tava" com dificuldade aprendeu muito mais rápido, o rendimento da música foi maior e foi ruim porque a gente que tinha mais experiência poderia estar tocando outras coisas... eu acho que depende da música, tínhamos que pensar numa música que não "atrapalharia" quem chegou agora e nem quem tem mais experiência, pensando em todo mundo do

DIALOGO
E
APRENDIZAGEM
MUSICAL

MUSICIDADE

DIALOGO VERBAL
E
APRENDIZAGEM
COLETIVA

ANTONINIA

Algumas vezes, numa mesma fala ou relato, era possível perceber várias temáticas:

Hoje, antes do início da aula, a Victória me procurou e disse: “professor, a Aila está tocando a outra música toda!”, e saiu sem mais explicações. Eu fiquei me perguntando que “outra música” seria essa, já que ela não me explicou.

Depois da aula, quando as duas já estavam juntas na sala onde costumeiramente se encontravam, perguntei sobre a música e elas me disseram que a Aila havia conseguido tocar toda a música da Turma B. As duas se reúnem na sala ao lado da sala, onde no mesmo horário, acontece a aula da turma B, e ouvindo a turma tocar a música “Noites Brasileiras”, a Aila também passou a tocá-la:

Aila: Como é mesmo a música?

Pedro: Se chama “noites brasileiras”

Aila: Não... Como é o ritmo? (percebi que ela queria que eu a cantasse para que ela pudesse lembrar)

Pedro: (Cantei um trecho da música)

Aila: Ah... (pegou o violino e começou a tocar)

Pedro: Isso, que legal! Parabéns... é bom saber que vocês estão ouvindo lá e aprendendo aqui!

Victória: Nossa, eu não consegui, não sei como a Aila consegue!

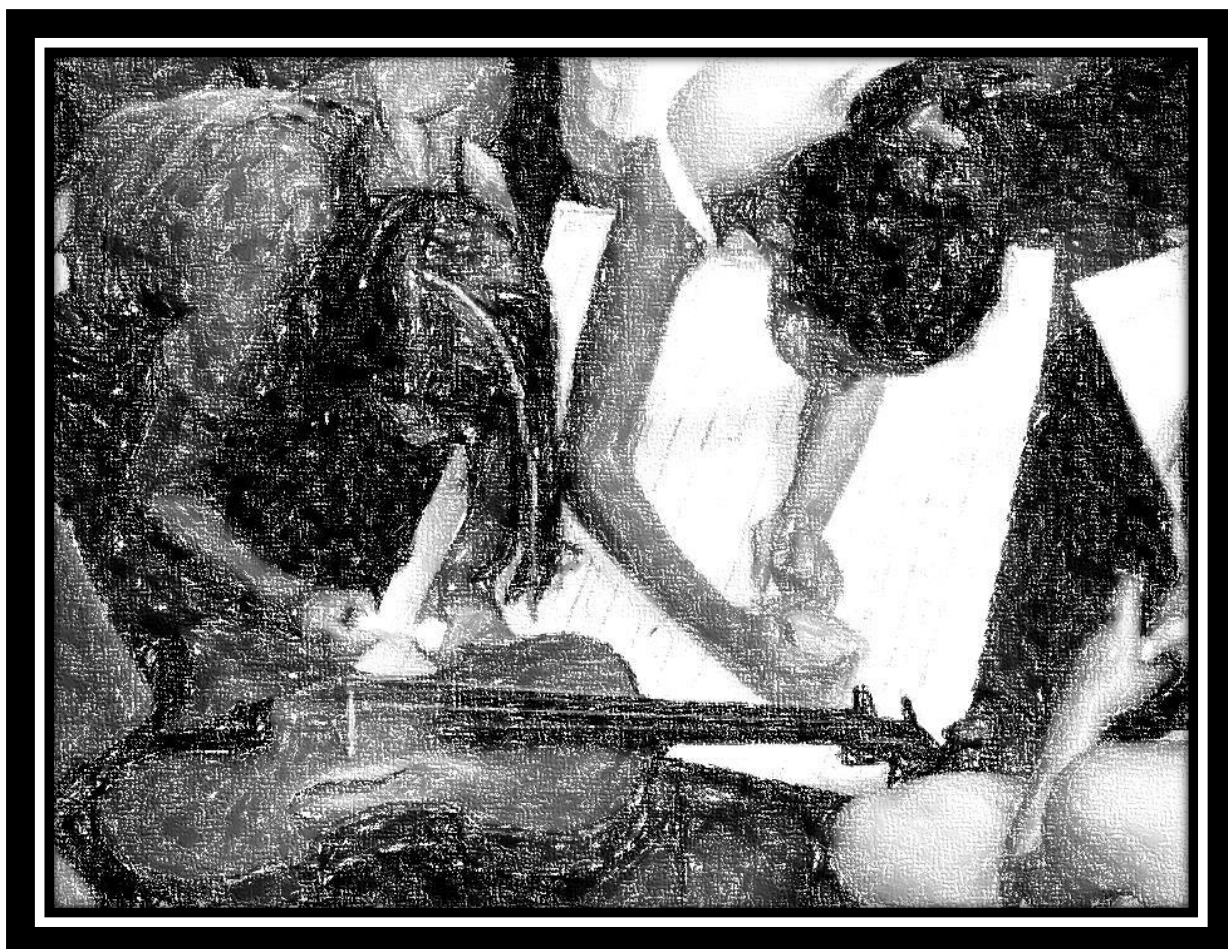
Após esse processo, para uma melhor visualização da recorrência de cada tema, montei uma tabela que indicasse a localização de cada tema:

Tema	Página no diário
DIÁLOGO MUSICAL E DISCURSO MUSICAL	2, 4, 5, 23
AUTONOMIA	4, 9, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 25
APRENDIZAGEM COLETIVA E COLABORAÇÃO	1, 2, 7, 13, 14, 18, 19, 23, 24, 25
EXPERIÊNCIA MUSICAL	13, 14
MUSICIDADE	7, 9, 13, 14, 16, 23
PRODUÇÃO CULTURAL	24, 25

Após classificar os dados, realizou-se a análise final relacionando dados e referencial teórico. Para tanto, o próximo capítulo relata respectivamente as três práticas coletivas onde pude me inserir, descrevendo também os processos educativos decorrentes de tais práticas. O objetivo desse capítulo é proporcionar ao leitor uma visão horizontal e cronológica das inserções realizadas em campo, como também procurar responder a primeira parte da questão de pesquisa: *Quais são os processos educativos*

*decorrentes de algumas práticas musicais coletivas do Projeto Guri, na cidade de Batatais – SP? Após esse capítulo, o capítulo 5 faz uma análise de cada categoria temática levantada, relacionando os dados com o referencial teórico. O objetivo desse capítulo é responder a segunda parte da questão de pesquisa: *De que forma tais processos educativos nos fazem refletir sobre o ensino coletivo de música e, principalmente, sobre uma educação musical humanizadora?**

4. CONVIVENDO COM OS GURIS



4.1 CONVIVENDO COM UM NAIPE DE PERCUSSÃO

A pulsação do mundo é
o coração da gente
O coração do mundo é
a pulsação da gente
Ninguém nos pode impor, meu irmão
o que é o melhor pra gente.

Milton Nascimento e Fernando Brandt

Apresento agora a descrição da primeira inserção realizada no espaço do Projeto Guri, apontando também os processos educativos dela decorrentes. Nesse período de três meses pude conviver, durante os ensaios da orquestra do Projeto, com os integrantes do naipe de percussão. Tais ensaios ocorriam uma vez por semana, tendo a duração de 1 hora.

Bruno, Juca, Marcos, Rodrigo, Guilherme e Paulo. Esses eram os alunos integrantes do naipe de percussão que tive o prazer de tocar, aprender, ensinar, estabelecer momentos de convivência.

Durante os ensaios, três músicas estavam sendo preparadas. Duas do compositor Antônio Carlos Jobim, “Se todos fossem iguais a você” e “Correnteza”, e uma música intitulada “The Tempest”.

Os diálogos que pude presenciar e participar durante os ensaios, muitas vezes eram realizados em forma de cochicho, por meio de falas cuidadosas e tendo a atenção sempre no regente, como se vigiassem para não serem pegos conversando. O interessante, é que tais falas, muitas vezes, diziam respeito ao próprio ensaio, à execução das músicas ou diálogos que de certa forma tentavam resolver algum problema técnico-musical. Tal situação, em se dialogar de forma velada, me fez pensar que muitas vezes a conversa, no âmbito escolar, se torna sinônimo de indisciplina, e que uma sala de aula ou orquestra “disciplinada”, nessa perspectiva, é aquela que se faz silenciosa, em respeito ao professor, ou regente, que fala.

Não seria interessante se tais diálogos fossem estendidos a toda a orquestra? Discutindo situações da música e dos instrumentos?

Situações como essa, talvez tenham origem em processos de desumanização que culminaram na cultura do silêncio, presente em várias esferas da sociedade, inclusive em ambientes educativos. Cultura do silêncio onde homens e mulheres são impossibilitados de pronunciar sua palavra, submetidos a uma educação bancária que os condiciona. Ao falar respectivamente sobre humanização e desumanização, Freire diz:

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2005, p.32)

Trago tal citação, pois mesmo que em alguns ambientes educativos, como a própria orquestra, o diálogo se mostre como vocação negada, e isso devido a uma condição histórica pautada na educação bancária, tal diálogo como vocação, afirma-se na própria negação, no caso do naipe de percussão, por meio de cochichos e falas cuidadosas.

No primeiro dia de ensaio, percebi que o Bruno, um dos alunos de percussão, chegou da sala não muito satisfeito:

Percebi que hoje o Bruno estava um tanto desanimado com o instrumento que o professor havia escolhido para ele naquela música. Ao indaga-lo sobre tal situação, ele me disse que o “ovo”, instrumento que ele deveria executar, era muito fácil.

(Diário de campo – 18/04/2012)

Logo depois chegaram os outros dois alunos. O Guilherme tocava o surdo, o Juca o chimbal e eu o pandeiro.

O ensaio começou, e pude perceber que o Juca tinha 16 compassos de pausa para só depois começar a tocar. Porém, ao chegar o momento em que ele deveria tocar, e por mais que o regente sempre lhe indicasse a entrada, o Juca sempre entrava antes ou depois do momento exato. Ao se fixar na partitura, contando tantas pausas, ele estava se perdendo.

Nesse momento, o Bruno que estava ao lado do Juca, começou a ajuda-lo dando-lhe indicações gestuais do tempo da música no momento em que se aproximava a entrada de Juca. No momento exato de sua entrada, o Bruno disse a ele: “Vai Juca, agora...”. Dessa forma o Juca começou a acertar a entrada da música.

(Diário de campo – 18/04/2012)

Nesse instante, se tornava claro o primeiro processo educativo identificado, o aprendizado coletivo que ocorria entre eles por meio do diálogo verbal, a colaboração de um para com o outro, no caso, do Bruno ao indicar para o Juca o momento em que ele deveria tocar.

Mas como o Bruno sabia a entrada do Juca? Ele entendia o gestual do regente e o Juca não? Ele olhava a partitura do Juca?

O interessante foi que o Bruno, que havia dito que seu instrumento era fácil, começou a se perder, pois sua partitura repetia o mesmo ritmo durante quase toda a música, mudando apenas no penúltimo compasso da música. Sendo assim, o Bruno se desligava totalmente da partitura, mas por isso acabava errando no penúltimo compasso. Após eu dar algumas indicações para ele na partitura, ele passou a ficar atento a ela e não mais pôde ajudar o Juca. O Bruno disse ao Juca: “Se vira na entrada aí”.

(Diário de campo – 18/04/2012)

Nesse momento, também como colaboração, o Guilherme que tocava o surdo, passou a auxiliar o Juca e o Bruno se concentrava em sua partitura. Tal processo educativo de colaboração e aprendizado coletivo era possível não apenas pelo diálogo verbal, mas muitas vezes pelo gesto ou olhar.

No ensaio seguinte, percebi algo interessante:

Hoje durante o ensaio o Bruno já estava acertando toda a música sem precisar ficar preso à partitura. Quando o indaguei sobre como ele estava conseguindo acertar, ele me disse que ao ouvir um trecho que o saxofone tocava, ele sabia que era o momento exato de tocar o ritmo diferente do seu penúltimo compasso.

(Diário de campo – 25/04/2012)

Por mais simples que esse fato possa aparentar, foi esse o segundo processo educativo que identifiquei na convivência com os alunos de percussão, o diálogo musical. Pude perceber, que ao produzir música em conjunto, ao tocar com outro, ao ouvir o toque do outro, se estabeleciam diálogos musicais. O Bruno passou a se referenciar com um trecho que o saxofone tocava e essa relação de dependência, o fazia acertar.

No decorrer dos ensaios, comecei a perceber que esse processo educativo de diálogos musicais, de se referenciar no tocar do outro para executar o meu tocar, não acontecia apenas com o Bruno, mas em outras situações ele também era recorrente:

Ao olhar para o lado, pude perceber que o Juca apontava a partitura dele e logo depois apontava a partitura do Rodrigo, conversando com ele. Ao me aproximar dos dois, o Juca, que novamente tinha em sua partitura muitas pausas do início da música até sua entrada, colocou o dedo na partitura do Rodrigo e me disse:

Juca: Aqui... quando ele estiver aqui eu entro!

(Diário de campo – 16/05/2012)

Após conversar com o Rodrigo estabelecendo relações entre ambas as partituras, Juca passou a compreender que independente de suas pausas ou da individualidade de sua partitura, ele deveria começar a tocar logo após ouvir um trecho tocado pelo Rodrigo. Sua referencia ao tocar seria o tocar do Rodrigo, ou seja, ele passou a dialogar musicalmente com ele, pois ao ouvir o tocar (fala) do Rodrigo ele pronunciava o seu tocar (fala). Além disso, é importante ressaltar que esse diálogo musical que passou a ocorrer entre ambos, só foi possível nesse caso específico, após o diálogo verbal em que eles estabeleceram relações musicais na partitura.

Alguns ensaios depois, pude constatar que os diálogos musicais novamente ocorriam, dessa vez com o Marcos. Em uma das músicas, dentre os vários instrumentos que estavam sob sua responsabilidade de tocar, estava o prato, que deveria ser executado de forma bem precisa uma única vez em toda a música:

Com ele ocorreu o mesmo que com o Bruno, pois depois de muitos compassos repetitivos ele precisava atacar o prato num momento exato, mas ele se perdia na parte anterior. Quando eu fui sugerir que ele ouvisse os colegas, ele mesmo disse que ouvindo o Juca ele saberia onde atacar o prato.

(Diário de campo – 08/06/2012)

Numa conversa em grupo, para que se compreenda todo o discurso, é necessário que se ouça todos os sujeitos falantes, não como falas individuais, mas como falas que se conectam formando um único universo de diálogo e enunciados. Nessa rede complexa de falas que é o discurso verbal, uma fala depende da outra para que haja a compreensão do discurso. Apenas falar, sem ouvir o outro, ou apenas ouvir uma das falas, impossibilita essa compreensão. No discurso musical acontece o mesmo, apenas tocar sem ouvir os demais limita minha compreensão da música como um todo. É necessário criar referências musicais no tocar do outro, entendendo que meu toque/fala completa o toque/fala do outro, estabelecendo conexões de diálogo na mesma música onde todos estão envolvidos.

Além da dependência das “falas musicais”, como no caso do Bruno, do Juca e do Marcos, há também de se levar em consideração que uma única fala, desconectada das demais, ou seja, fora do discurso, faz com que a compreensão de tal fala seja comprometida. Digo isso porque pude perceber isso durante um dos ensaios:

O Juca também estava bem concentrado, pois sua parte era difícil. Num determinado momento, por sugestão do regente, ele ficou em pé, assim como ficam os músicos que tocam tímpanos. Havia uma passagem da música, que por ser difícil, o regente passou só com ele, mas ele errava, talvez por nervosismo de tocar sozinho, porém quando o regente passou esse mesmo trecho juntamente com todos, ele acertou.

(Diário de campo – 08/06/2012)

Possivelmente Juca, em momentos anteriores, havia estabelecido relações musicais com outros colegas, e o fato de tocar sozinho, sem a referência do outro, fosse algo que dificultasse sua execução. Nesse sentido, só conseguiu acertar o referido trecho em conjunto com as outras vozes do discurso, no caso o toque dos demais instrumentos executados pelos colegas.

Quão rica se tornaria uma aula coletiva de música que não só permitisse, mas que fomentasse tais diálogos, tanto verbais quanto musicais. Uma aula em que livremente os alunos opinassem e até a conduzissem, pedindo para voltar determinado trecho ou dialogando sobre outro trecho da partitura, assim como o Juca e o Rodrigo. Em um dos diálogos que tive com o Juca e com o Marcos, pude perceber o quão importante seria forjar juntamente com eles toda a proposta e dinâmica, seja de ensaio ou de aula. Forjar *com* eles e não simplesmente *para* eles:

Depois de um tempo de silêncio, o Juca me disse olhando para a partitura dele:

Juca: *De 57 compassos eu fico parado 45, que são pausas.*

Pedro: *Por isso que sua parte é difícil, pois você precisa saber exatamente a hora de tocar e de parar, porque não são 45 compassos de pausas seguidas, às vezes você toca, depois para, depois toca de novo. Precisa ficar atento.*

Marcos: *A gente fica muito tempo sem tocar*

Juca: *Dá um sono!*

Pedro: *E a outra música, tem muita pausa? (Eu me referia à música “The Tempest”, que eles já haviam ensaiado em aula.)*

Juca: *Não, essa a gente toca bastante (falou animado)*

Pedro: *Então vou pedir para o regente ensaiar ela.*

Juca: Mas já são 17:45, não dá tempo. (o ensaio terminava às 18h)

Pedro: Dá sim.

Falei com o regente e começamos a ensaiar o “The Tempest”, música com a percussão bem animada e que evidentemente animava o naipe de percussão.

(Diário de campo – 06/06/2012)

Enfim, tudo que foi exposto só foi possível por meio do diálogo. Primeiro através do diálogo verbal, discutindo, relacionando, comparando, colaborando com o outro, concordando, discordando, etc. E em segundo lugar, não menos importante, por meio dos diálogos musicais, tocando, repetindo, ouvindo, acertando, errando, adaptando, criando, entendendo, fazendo sentido, etc. Por meio das inserções realizadas no naipe de percussão, durante os ensaios da orquestra, pude identificar processos educativos como a colaboração, o aprendizado coletivo, o diálogo verbal, o diálogo musical, a importância do outro ao se tocar em conjunto, a importância também da compreensão do discurso musical onde todos executam uma só música, porém com falas/toques diferentes que dialogam entre si. Tais processos educativos, foram divididos em duas categorias temáticas, são elas “Aprendizagem coletiva e colaboração” e “Diálogo musical e discurso musical”, categorias que serão discutidas e analisadas no próximo capítulo, à luz do referencial teórico.



Figura 10 - Ensaios da Orquestra. Fonte: Caroline de Almeida.

4.2 CONVIVENDO COM DUAS ALUNAS DE MÚSICA

**Ambos sairão transformados pela convivência,
dotada de uma qualidade única de atenção.**

Ecléa Bosi

Passo agora a relatar os momentos de convivência que estabeleci com duas alunas de música em uma das salas do Projeto Guri. Relato também os processos educativos decorrentes dessa convivência.

4.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E CONVIVÊNCIA OU CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL?

A música agrega, por meio dela eu compartilho, troco, toco com, diálogo. Por intermédio da música as pessoas se encontram, passam a estar juntas, seja numa sala de aula, numa apresentação musical ou em qualquer outro espaço. Enfim, é verdadeiro dizer que a educação musical gera convivência. Por outro lado, é importante notarmos que ao conviver, trocar, se relacionar, dialogar e tocar com, eu ensino, aprendo, compartilho, são aprendizados, que fora da pluralidade da coletividade, talvez não fossem tão ricos. Sendo assim, também é correto afirmar que a convivência gera educação musical, gera educação, aprendizado, formação, a busca do ser por sua humanização.”...eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de “um” nós em que todos estão implicados.” (OLIVEIRA et al., 2009, p.1)

Ao pensar nos espaços de convivência do prédio onde a pesquisa foi realizada, fico imaginando os inúmeros processos de ensino e aprendizagem que nele ocorrem. Desde os bancos da praça onde se encontra o prédio, onde as crianças se “amontoam” durante o intervalo, até as escadarias do prédio, o gramado, a sala em que tomam o lanche, os corredores, o auditório, etc.

Esses espaços de convivência geram interações entre alunos e alunos, alunos e professores, alunos e coordenadora, alunos e auxiliar, todos envolvidos em práticas educativas.

Freire (1992) fala sobre a importância desse envolvimento ao indagar: “Qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores,

vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?” (pg.110).

Ao conversar com uma das alunas do projeto, e ao pedir a ela que me dissesse alguma coisa que, segundo ela, deveria acontecer com mais frequência no Projeto, ela me disse:

O carnaval... Teve um carnaval que juntou no auditório você, o Michel (professor de percussão), a Mariana (professora de violoncelo), a Mariana até pegou o pandeiro eu acho... aí a gente tocou marchinhas... foi um jeito de conhecer algumas músicas e a gente ficou junto... tocando.

(Vanessa, aluna de violino, 15/04/2013)

Nesse dia, de forma totalmente descontraída começamos a tocar marchinhas. Era o horário em que todos deveriam estar nas salas de aula, porém, por algum motivo todos se reuniram no auditório e começaram a “bagunça”, “atrasando” a aula. Todos os professores e alunos estavam participando, a coordenadora e a auxiliar também. Além destes, tínhamos a presença de alguns pais. Professores pegaram instrumentos e alguns alunos também, e começamos a tocar. O interessante foi notar que esse foi um momento muito significativo para a aluna, pois ela, quando indagada sobre o que deveria ocorrer com mais frequência, não citou alguma aula específica, ou ensaio, mas alguns poucos minutos descontraídos e musicais.

Muitas vezes, espaços como esse são considerados “ilegítimos”, frente a outros espaços como o da própria sala de aula. Momentos como esse podem ser confundidos com o famoso “matar aula”, porém, como comentado pela aluna, “foi um jeito de conhecer”, as pessoas e as músicas.

Por meio de uma filmagem feita por uma mãe que estava presente, foi possível extrair essa imagem desse dia de convivência.



Figura 11 - Imagem extraída da filmagem de uma das mães.

Enfim, após discorrer brevemente sobre a importância da convivência em ambientes que ultrapassam a sala de aula, passo a partir de agora a narrar um outro momento, que não seria possível se não fossem os espaços de convivência e a permissão do convívio.

Durante uma das aulas da turma B de cordas friccionadas, Luiza, uma aluna de clarinete e Maria Eduarda, uma pequena aluna de violino da turma A, cuja aula já havia se encerrado naquele dia, bateram na porta da sala:

Maria Eduarda: *Professor, você pode emprestar “meu”¹² violino?*

Pedro: *Oi Maria Eduarda, para que você quer seu violino?*

Maria Eduarda: *Quero mostrar para a Luiza.*

(Diário de Campo – 16/04/2012)

Nesse momento fiquei um tanto receoso, porém, observando que nenhum aluno da turma B estava usando o violino de Maria Eduarda, o emprestei a elas. Lá se foram

¹² As aspas foram usadas para ficar claro que de forma institucional, material, o violino não pertencia à Maria Eduarda, e sim ao projeto. Porém, de forma simbólica e até mesmo sentimental, aquele violino era dela, pois era usado apenas por ela na turma A. Enfim, todos os instrumentos possuem donos momentâneos, donos que cuidam e que ao mesmo tempo compartilham com o outro (de outra turma). Faço questão de tal nota, pois muitas vezes fazemos tal discurso em sala de aula (esse instrumento é seu, cuide dele), porém, quando o aluno pede o “seu” instrumento, que simbolicamente através do nosso discurso a ele foi dado, o negamos.

os três, Maria Eduarda, Luiza e o violino, para a outra sala. Estabelecia-se ali uma prática social.

Passo a me perguntar como o ensino de música, as instituições, os educadores e educadoras, inclusive eu, corremos o risco de possibilitar ou negar a possibilidade de que tais práticas sociais ocorram. Mediante quais atitudes, muitas vezes enraizadas no cotidiano da educação, podemos estar assumindo uma postura de não reconhecimento e negação do outro?

Mediante a pergunta de Maria Eduarda, ao pedir seu violino, eu poderia me questionar da seguinte forma: *“E se acontecer alguma coisa com o violino? Será que a instituição me permite emprestar? Afinal de contas ela já teve a aula dela! Ela não consegue manusear sozinha o instrumento! O momento de aprendizagem é durante a aula e com o professor! Logo, para que emprestar o violino?”*

Assumindo uma postura bancária, muitas vezes não por convicção, mas por uma rotina de ações e comportamentos automáticos, por certo “respeito” às normas pautadas por tal concepção, negamos a possibilidade de práticas sociais e de processos educativos por elas desencadeados e o conhecimento como processo de busca.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2005, p.67)

Negamos também a curiosidade dos educandos e conseqüentemente a curiosidade do próprio educador, no caso, em acompanhar tal processo de busca. A curiosidade pelo instrumento musical é algo nítido e perceptível nos olhos de praticamente todos os alunos que iniciam o aprendizado do instrumento. O primeiro dia de aula muitas vezes nos mostra isso, querem ver o instrumento, toca-lo, analisa-lo, manuseá-lo, produzir sons, experimenta-lo. Tal curiosidade, não se limita a uma criança, mas todos nós, mesmo músicos experientes, se encantam e buscam ao se apropriarem de um novo instrumento que ainda não conhecem.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em conseqüência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do

educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade... Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.84 e 85)

O conhecimento musical passa pelo contato com a música e com o instrumento que a produz. O encantamento com o instrumento permitiu que Maria Eduarda, inserida em suas curiosidades, o requisitasse para apresentá-lo a Luiza, aluna de clarinete, também inserida em suas curiosidades. Curiosidades que as fariam “cercar” o objeto.

Tais curiosidades, também presentes no ambiente da aula coletiva, devem ser incentivadas. É importante que existam momentos em que os alunos estejam livres com seus instrumentos, dialogando entre si, comparando suas descobertas com as descobertas dos outros, colegas e professores.

Uma postura bancária, negando nesse caso específico a possibilidade do encontro entre Maria Eduarda e Luiza, negaria também a alegria e felicidade assumidas por elas diante do aprendizado, a alegria do fazer musical, pois o fato de Maria Eduarda me pedir o violino revela seu encantamento e bom relacionamento com a música e com o violino.

Voltando um pouco no tempo, seria importante relatar que as turmas de cordas friccionadas estavam periodicamente realizando algumas atividades onde cada turma se separava em pequenos grupos nas outras salas do prédio, a fim de se organizarem diante de questões como, o tocar junto, a ajuda ao outro, a escolha da forma de se tocar uma música, a possibilidade de se resolver em grupo problemas musicais. Tais atividades procuravam incentivar a autonomia de cada um dos educandos e educandas. Um dia, após uma dessas aulas, Maria Eduarda disse que havia gostado muito da aula e perguntou se na aula seguinte poderíamos realizar os grupos novamente.

Minha intensão, ao relembrar este momento, é a de refletir que possivelmente a atitude de Maria Eduarda em pegar o violino para se reunir com Luiza, fosse resultado de uma autonomia anteriormente conquistada por ela, durante a divisão de grupos, ou seja, de certa forma Maria Eduarda queria, juntamente com Luiza, formar um novo grupo,

porém fora do horário da aula. Percebendo eu que elas se reuniam após a aula na sala ao lado da sala de cordas friccionadas, pedindo o violino sistematicamente todos os dias, constatei, após conversar com as duas, que a proposta que ali ocorria era que Maria Eduarda estava ensinando violino para Luiza.

Isso nos leva a pensar que uma atitude como os grupos, cuja proposta era desenvolver a autonomia do educando, entendendo que ele também educa e que as trocas entre eles os fazem ensinar e aprender juntamente com seus pares, poderia ser, de forma contraditória, negada, caso o violino não fosse emprestado com a prerrogativa de que as alunas não teriam autonomia suficiente para ficar com o instrumento, sozinhas. Sua autonomia e reconhecimento enquanto sujeitos que ensinam poderiam ter sido negados. Quando digo isso, não me refiro unicamente ao fato de não emprestar o violino, pois por outros motivos o mesmo poderia não ser emprestado, e com razão, por exemplo, se outro aluno o estivesse utilizando, ou se o momento não fosse o mais apropriado. A negação e a contradição ocorreriam se, ao não emprestar o violino, o motivo fosse o pensamento de que Maria Eduarda não fosse capaz de ensinar, ou de que ela não teria o cuidado suficiente com o instrumento, ou mesmo o pensamento de que fora da sala de aula não ocorrem processos educativos.

A partir disso, passo agora a relatar a experiência que tive ao conviver e compartilhar momentos juntamente com elas.¹³

4.2.2 CONVIVENDO NA SALA AO LADO.

Com certeza a oportunidade que tive de conviver com Maria Eduarda e Luiza proporcionou a nós três, processos educativos onde todos aprendiam e ensinavam.

Durante as aulas de violino, costumamos usar algumas metáforas a fim de corrigir algumas posturas técnicas do aluno ao instrumento e uma delas é a metáfora da “mão de bandeja”. Ao segurar o violino, o aluno deve estar com o pulso da mão esquerda relaxado e reto, porém, para um maior conforto momentâneo, muitos alunos, ao segurarem o instrumento, dobram o pulso como um garçom segurando uma bandeja. Assim, sempre que isso ocorre, dizemos a eles: “cuidado com a mão de bandeja”, dito isso, corrigem a postura.

¹³ Isso foi possível pelo fato de poder contar com a ajuda da outra professora, que ficava na sala durante a aula da turma B enquanto eu me inseria na prática social com Maria Eduarda e Luiza.

Em um dos dias de encontro entre as duas alunas, Maria Eduarda corrigia a postura do dedo mínimo da mão direita de Luiza, mão que segura o arco do instrumento, onde o dedo mínimo deveria estar flexionado, “arredondado”, mas que estava esticado. Nesse episódio Maria Eduarda disse:

Maria Eduarda: Luiza... dedinho... dedinho! Não tá tomando chá pra segurar assim.

(Diário de Campo – 21/05/2012)

Nesse momento ela se utilizou de uma metáfora, fazendo um gesto com a mão como se estivesse segurando uma xícara apenas com o polegar e o indicador, deixando assim, o dedo mínimo esticado, o formato que ele não deveria ter ao segurar o arco. No mesmo instante Luiza se corrigiu, assim como os alunos normalmente se corrigem com a metáfora da “mão de bandeja”.

Fico pensando na importância em ouvir a voz de todos no ambiente coletivo da sala de aula, e como é forte a pretensão do educador em querer resolver todos os problemas que os educandos, entre eles, podem resolver de maneiras nunca pensadas pelo educador. Maria Eduarda e Luiza conseguiram resolver uma questão específica do instrumento, que eu, como educador, não havia pensado e nem ouvido dizer em nenhuma das capacitações para educadores em que participei. Sendo assim, o ensino coletivo que permite atividades em pequenos grupos, onde cada educando possa exercer sua autonomia, ter sua palavra, ensinar como só ele, indivíduo, sabe ensinar, traz essa pluralidade que é riquíssima, presente na coletividade.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2005, p.79).

Um dia, antes da aula, Maria Eduarda me procurou e disse: “*Professor, a Luiza está tocando a outra música toda!*”, e sem mais explicações saiu da sala. Fiquei sem saber que música era essa que a Luiza estava tocando, seria a música que Maria Eduarda estava ensinando a ela nos primeiros encontros?

Naquele dia, quando me encontrei com as duas no horário em que nos reuníamos, perguntei sobre a tal música, e quão grande foi minha surpresa em descobrir

que Luiza estava tocando toda a música da turma B. Durante os encontros das duas, na sala ao lado acontecia a aula da turma B, sendo assim, Luiza começou a ouvir a turma e conseguiu tocar toda a música.

Luiza: *Como é mesmo a música?*

Pedro: *Ela se chama “Noites Brasileiras”*

Luiza: *Não... como é o ritmo? (percebi que ela queria que eu cantasse para que ela se lembrasse)*

Pedro: *(cantei um trecho da música)*

Luiza: *Ah... (pegou o violino e começou a tocar)*

Maria Eduarda: *Nossa, eu não consegui... não sei como a Luiza consegue!*

Pedro: *Mas é assim mesmo, tem coisas que você consegue... (fui interrompido por Luiza)*

Luiza: *...e eu não. (me interrompendo)*

Pedro: *É... você consegue e ela não, e outras que ela consegue e você não. Por isso que você ensina algumas coisas pra ela e ela te ensina outras.*

Maria Eduarda: *É... ela vai me ensinar clarinete!*

(Diário de Campo – 23/05/2012)

Não só o clarinete, mas também o próprio violino! Ambas são capazes de ensinar e aprender, e isso não se limita a um instrumento, pois elas ensinam e aprendem música, a prática musical, e para além da prática musical a prática humana de ouvir a outra, concordar, discordar, discutir, analisar e executar.

Possivelmente, Maria Eduarda ao iniciar os encontros com Luiza, tinha em mente uma postura de professora, colocando assim, Luiza na condição de aluna. Porém, por meio da convivência, foi possível perceber que Maria Eduarda foi percebendo que não só ela ensinava, mas que ela também aprendia, inclusive o próprio instrumento que ela se propôs a ensinar, o violino.

Uma prática musical não mecanizada, mas que parta de processos de busca, como o que aconteceu com Maria Eduarda e Luiza ao procurarem executar a música

que ouviam na outra sala, forma e não doméstica, pois parte da liberdade que tem o educando em aventurar-se:

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, doméstica. (FREIRE, 1996, p. 56 e 57)

Momentos de convivência como os estabelecidos entre Maria Eduarda e Luiza, não podem ser colocados no mesmo patamar da chamada “convivência” pretendida em algumas aulas coletivas. Conviver não se resume a estar junto em mesmo espaço e tempo, numa prática de repetição e memorização. Conviver se amplia no ato de trocar, de compartilhar, viver com, dialogar, produzir juntos, falar, ouvir, tecer, criar.

Práticas musicais coletivas mecânicas tendem unicamente a transmitir informações, sejam elas informações técnicas, informações históricas, etc. A pura transmissão de informações, ainda mais em excesso, anula qualquer possibilidade de que se realizem verdadeiras experiências musicais e experiências humanas:

A informação não é experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.21 e 22)

Fiz questão de me remeter à Larrosa-Bondía, mesmo pretendendo voltar a ele posteriormente para tratar em específico sobre a coletividade e a experiência musical, pois os encontros de convivência entre Maria Eduarda e Luiza, visto de um olhar na perspectiva da informação, talvez não fossem tão relevantes, pois poucas vezes, e não poderia ser diferente, ambas se limitavam unicamente a trocar informações, mas estavam abertas à experiência musical. Eu presenciei momentos em que tocavam, cantavam, dançavam, conversavam, ou seja, o ambiente musical estabelecido naquela sala ultrapassava uma concepção de espaço tradicional de ensino de um instrumento específico, no caso o violino, mas tal ambiente estava aberto a experiências musicais.

Digo isso, pois em um dos encontros, enquanto Maria Eduarda cantava uma sequência de notas e Luiza as reproduzia no violino, começou a tocar, numa sala distante, uma música do Michael Jackson. No mesmo instante, quando ambas ouviram a música, pararam com a atividade no violino e começaram a dançar. Passado esse instante, voltaram e continuaram a fazer o que antes estavam fazendo.

Muitas vezes, numa sala de aula, a preocupação com o excesso de informações musicais e serem passadas é tão forte, que a aula se resume a um depositar de informações, em uma velocidade limite, que não se dá tempo para qualquer “imprevisto” proposto pelo aluno, não se dá tempo para que a aula se transforme num momento de várias experiências com a música. Visando um resultado futuro, um produto futuro, talha-se o processo da aula, a aula como um acontecimento musical único, como um momento de experiência musical.

Provavelmente, uma aula baseada em questões meramente informativas, não produziria em Luiza o efeito que as experiências musicais geradas pela convivência entre ambas, produziram. Digo isso, pois um dia, após uma palestra para os alunos que ocorrera no Projeto, um acontecimento me marcou:

Depois da palestra, enquanto ajudava a palestrante a arrumar as coisas no auditório, um pai, com um violino na mão, veio me procurar pedindo para conversar comigo. Ao nos sentarmos, ele se apresentou como pai da Luiza, e perguntou se eu não poderia olhar se o violino que ele trazia era bom. Olhei o instrumento, comecei a afiná-lo e enquanto isso ele foi me dizendo que a Luiza lhe havia perguntado se poderia ganhar um presente, caso ela fosse bem na escola. O pai disse que sim e então ela pediu de presente um violino. Ali estava o pai, cumprindo a promessa que havia feito à filha.

(Diário de Campo – 28/05/2012)

Maria Eduarda e Luiza confirmaram em mim o pensamento de que a música não se resume ao espaço e momento da aula, ela está na sala ao lado, em todo o prédio, durante o intervalo, na entrada, na saída. Ao conviver com as duas numa das salas vazias do prédio, pude perceber processos educativos como a colaboração, o aprendizado de uma para com a outra, a alegria em se reunir para fazer música, a tomada de decisões, amizade e a abertura para qualquer experiência musical. Tais processos educativos foram divididos nas seguintes categorias temáticas:

“Aprendizagem coletiva e colaboração”, “Autonomia”, “Experiência musical” e “Musicidade”.

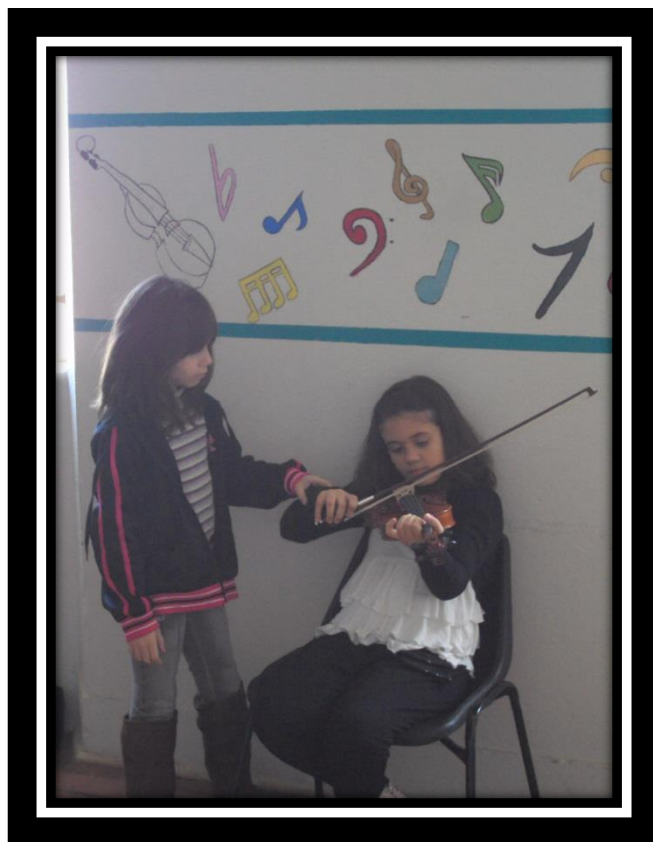


Figura 12 – Maria Eduarda e Luiza na sala de cordas friccionadas. Fonte: Pesquisador

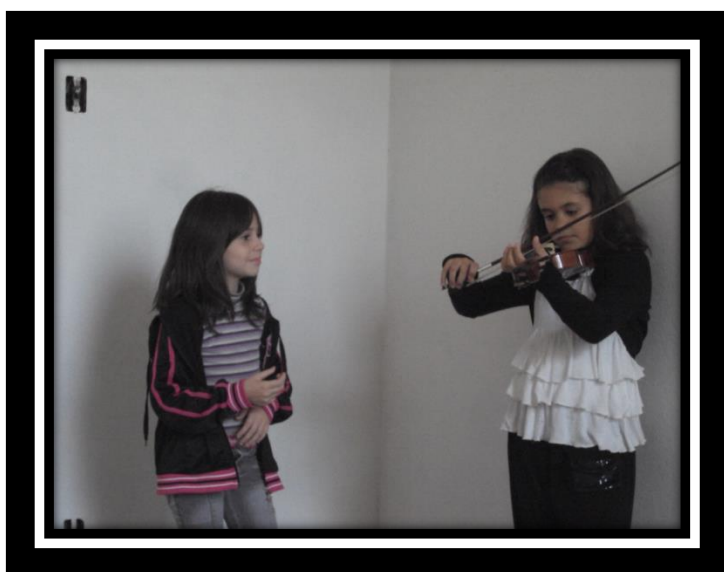


Figura 13 – Maria Eduarda e Luiza na sala ao lado. Fonte: Pesquisador

4.3 UMA EXPERIÊNCIA A VÁRIAS MÃOS

Apresento agora, a última das três inserções que foram realizadas. Diferente das duas primeiras, que aconteceram em locais externos à sala de aula, essa última inserção teve como espaço a própria sala de aula, mais especificamente durante as aulas da turma C de cordas friccionadas.

Com a finalidade de buscar processos educativos que ocorressem das interações entre os alunos dessa turma, foram propostas atividades em pequenos grupos, onde ao se dividirem em diversas salas, pudessem resolver problemas musicais, tomar decisões, ensinar o grupo, aprender com o grupo, ter voz ativa.

Tendo em vista que essa turma era composta de alunos que já estavam a um bom tempo na turma C e alunos que recentemente haviam sido transferidos da turma B, as atividades em grupos foram divididas em dois formatos específicos.

No primeiro formato a turma foi dividida em quatro grupos homogêneos no que diz respeito aos instrumentos. Dois grupos de violinos, um grupo de violas e um grupo de violoncelo e contrabaixo. Em cada um dos grupos havia alunos antigos na turma C e alunos novos na turma.

- 1) Grupo 1 de violinos (alunos antigos e novos)
- 2) Grupo 2 de violinos (alunos antigos e novos)
- 3) Grupo de violas (alunos antigos e novos)
- 4) Grupo de violoncelo e contrabaixo (alunos antigos e novos)

Nesse formato, paralelamente às aulas com todos juntos, os alunos poderiam aperfeiçoar a música que estavam trabalhando, resolver algumas questões de sonoridade, andamento, afinação, etc.

No segundo formato a turma foi dividida em dois grupos de instrumentos. Um dos grupos, composto apenas com alunos antigos, era formado por violinos, violas, violoncelo e contrabaixo. O segundo grupo, composto apenas com alunos novos, era formado por violinos e viola.

- 1) Grupo de violinos, violas, violoncelo e contrabaixo. (alunos antigos)
- 2) Grupo de violinos e viola. (alunos novos)

Nesse formato, o grupo de alunos antigos tinha em mãos a música “concert trio”, e a proposta era que eles tomassem decisões de como tal música seria executada.

Deveriam resolver em que andamento tocar, em que formato, para qual instrumento deveria ir a melodia, qual a dinâmica, ou seja, não reproduziriam a música, mas criariam a partir dela, estavam livres para mudar qualquer formato musical estipulado pela partitura. Já o grupo de alunos novos trabalharia a música “concert song”, que toda a turma estava executando no decorrer das aulas com todos juntos.

Assim como no naipe de percussão vários processos educativos ocorreram, nos grupos também pude perceber tais processos. Isso se mostrou bem claro quando o grupo de violinos, com alunas mais novas e alunas mais velhas, conseguiu realizar a arcada¹⁴ de uma das músicas de forma perfeita, arcada que na aula anterior eu não estava conseguindo ensinar:

A princípio fiquei na sala dos violinos para orientá-los em alguns trechos, mas logo me retirei pedindo que se ajudassem e estudassem o trecho proposto. Alguns minutos depois, ao voltar, percebi que as alunas de violino estavam fazendo corretamente a arcada proposta, arcada que tentei ensiná-las na aula anterior mas sem sucesso, por ser uma arcada difícil. Realmente, mesmo sabendo que os alunos se ajudam e que aprendem e ensinam, fiquei muito admirado, pois eu, em minha incredulidade, já estava pensando em modificar a arcada por achar que elas não conseguiriam... Perguntei como conseguiram e disseram que olhavam para as colegas mais experientes e as acompanhava, e estas, as mais experientes, contavam em voz alta para ajuda-las.

(Diário de Campo – 21/03/2012)

O fato de estar em pequenos grupos, a meu ver, fez com que os alunos, ao se depararem com problemas musicais, dificuldades de arcadas, dificuldades rítmicas, de afinação, etc, pensassem em estratégias de como resolver tais dificuldades e não simplesmente esperassem a orientação do professor lhes dizendo como as resolver. No caso acima exposto, as alunas mais experientes passaram a contar o tempo em voz alta e as outras prestavam muita atenção nos movimentos de arco das colegas.

Em outro momento, outras estratégias eram utilizadas:

Uma das alunas mais experientes, a Priscila, estava ao piano e tocava as notas acompanhando as outras que tocavam no violino. O grupo de violinos também havia conseguido executar uma célula rítmica que anteriormente não conseguiam.

(Diário de Campo – 21/03/2012)

¹⁴ Arcada é o nome que se dá ao movimento do arco nos instrumentos de corda. Existem vários movimentos de arcada, como por exemplo, movimentos com o arco se direcionando para cima ou para baixo. Nesse caso, elas deveriam tocar duas notas com movimentos de arco para cima.

Essa relação de aprendizado não ocorria de forma unilateral, onde apenas os alunos mais antigos ensinavam os alunos mais novos, mas tal ensino e aprendizagem partiam de todos e se destinavam a todos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23). Posteriormente, falando sobre a experiência com os grupos, Priscila, uma das alunas mais antigas do projeto, disse:

Não era só “tá” ali pra ajudar quem “tava” com dificuldade, muitas vezes quem “tava” com dificuldade via alguma coisa que a gente não via, então, com todo mundo junto, o grupo rendeu mais.

(Diário de Campo 15/04/2013)

Difícilmente um aluno não gosta das atividades em pequenos grupos, eles gostam de participar, escolher, criar. Em grupos eles enfrentam o outro, não no sentido impositivo que às vezes a palavra sugere, mas no sentido de estar em frente, no “cara-a-cara”, ouvindo, concordando ou discordando, se transformando a partir do outro, mudando de opinião, defendendo seu ponto de vista ou mudando o mesmo, em prol de uma unidade musical.

Gabriela: *Eu acho que quando a gente “tá” dividido em grupo, por exemplo, é... a gente não “tá” conseguindo fazer um pedacinho da música, a gente volta, e faz esse pedacinho todo mundo... é mais fácil aprender a música.*

Vanessa: *Dividir em grupo é bom porque a gente consegue prestar mais atenção na música, sendo pouca gente, e consegue apontar os erros, os nossos e os dos colegas, por exemplo, ó... é bom tocar assim, é bom daquele jeito...*

Gabriela: *Você tá conseguindo essa parte, você não tá...*

Vanessa: *“Vamo” voltar essa parte...*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Além dos grupos em que se reuniam alunos mais novos e mais antigos da turma e onde ocorria uma constante tomada de decisões que a cada dia contribuía para a construção da autonomia de todos envolvidos, também nos separávamos no segundo formato de grupos, ou seja, aquele formato em que os alunos mais antigos se reuniam em um único grupo, afim de prepararem uma música específica, e os alunos mais novos se reuniam em outro grupo, afim de darem continuidade à música que vinha sendo trabalhada anteriormente, com os mais antigos.

Foi muito interessante o processo de construção musical em que o grupo dos alunos mais antigos se envolveu. A música “concert trio” foi reelaborada por eles e não

ditada por um professor. Em vários aspectos eles puderam, em meio ao diálogo, pensar a execução de tal música.

É importante dizer que a própria música foi escolhida por eles, e depois, por meio de várias decisões tomadas em conjunto, foram elaborando-a.

***Priscila:** O mais legal foi que a gente pegou a música, que a gente escolheu, e pode escolher o jeito que a gente ia tocar, então a gente pegou e tentou de um jeito, tentou de outro, então isso foi legal, a gente descobrir um monte de possibilidades e depois fazer uma música só.*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Num primeiro momento, a executaram exatamente como ela estava escrita na partitura, depois passaram a decidir o que fazer.

***Priscila:** A gente pegou a música, na forma dela, e tocamos na forma dela, depois que gente viu o que poderia ser feito, porque a música era muito curta, então a gente aumentou ela, fizemos repetições.*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Após executarem a música exatamente como ela estava escrita, perceberam que ela era muito curta e que queriam que ela durasse mais, sendo assim, resolveram realizá-la várias vezes seguidas. Pude acompanhar quando o grupo percebeu que simplesmente repetir a música diversas vezes traria certa monotonia à mesma, então resolveram mudar a estrutura da música para que pudessem repeti-la, porém com uma pequena variação em cada repetição. Originalmente, no “concert trio”, temos três grupos de instrumentos fazendo vozes diferentes na música: Os primeiros violinos, que tocam majoritariamente a melodia, os segundos violinos e violas, que tocam a voz de acompanhamento intermediária, e os violoncelos e baixo, que tocam também uma voz de acompanhamento. A variação que eles resolveram realizar a cada repetição estava baseada em não deixar a melodia apenas no grupo dos primeiros violinos, mas transferi-la, a cada vez que se fosse repetir a música, para os outros grupos de instrumentos. Sendo assim, os primeiros violinos realizavam a melodia na primeira vez, os segundos violinos e violas a realizavam na segunda vez (os primeiros violinos passavam ao acompanhamento nesse momento), e violoncelos e baixo a realizavam na terceira vez.

Assim, o grupo pode resolver dois problemas, o problema da curta duração da música e o problema da monotonia ocasionada pela simples repetição da mesma. Porém, um novo problema surgiu, pois ao passarem a melodia para violoncelos e baixo, perceberam que os outros instrumentos, por serem mais agudos, estavam encobrindo a melodia executada pelos violoncelos e baixo, por serem mais graves. Assim sendo, passaram então a discutir a dinâmica da música, onde, na melodia dos violoncelos e baixo, todo o grupo que executava o acompanhamento deveria tocar em *piano*, enquanto violoncelos e baixo tocariam em *forte*.

Além da melodia, da forma musical, da dinâmica da música, por meio do diálogo, puderam também resolver o andamento da música:

Priscila: A gente estava num grupo onde uns queriam um andamento mais rápido e outros queriam um andamento mais lento, no fim acabamos tocando no meio, um andamento nem rápido e nem lento. E todo mundo (cada um dos três grupos, três naipes) em certo ponto fazia um solo (tocava a melodia).

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Por fim, escolheram a Priscila, aluna de violino, para dar a entrada inicial da música, já que tocariam na apresentação final, sem regente algum.



Figura 14 - Apresentação final com a música "Concert Trio", resultado do trabalho realizado pelo grupo de alunos mais antigos - Teatro Municipal de Batatais. Fonte: Caroline de Almeida.

Pude perceber que para essa experiência a várias mãos, foi necessária uma reflexão coletiva para forjar todo o processo educativo. Fui percebendo também, ao realizar algumas conversas com os alunos que participaram dessas atividades, a tremenda importância de constantemente perguntar a eles o que pensam de tudo que estamos realizando, o que acreditam que poderia ser melhorado, como ser melhorado, ou seja, realmente forjar juntamente com eles todo o processo educativo musical.

Algumas propostas ainda são pensadas e elaboradas *para* os alunos e não *com* eles. Como saber o que esperam? Quais são seus interesses? Porque estão ali? O gostariam de tocar? No dia a dia da aula é importante pensar juntamente com eles o que pode ser melhorado, o que funciona na aula ou não, como elaborar a prática educativa.

Ao pensarmos e elaborarmos planos *para* os alunos, pensamos a partir de nossa totalidade, daquilo que temos como projeto, porém o que eles possuem como projeto ao buscarem aprender música?

Ao nos falar sobre a totalidade do sentido, Dussel nos mostra como tal totalidade está intimamente conectada ao nosso próprio projeto. Por exemplo, segundo uma totalidade do sentido do homem medieval, rico era aquele que “estava na honra”, ou seja, seu projeto era “estar na honra”, provavelmente o ouro não seria a mediação para alcançar seu projeto, que era estar na honra. Já um burguês, cujo projeto fosse “estar na riqueza”, o ouro se tornaria uma mediação para seu próprio projeto, assim, de uma importância de sentido totalmente diferente do outro. Algumas perguntas seriam fundamentais para nós educadores envolvidos na prática educativa coletiva: Qual o meu projeto? Qual o seu projeto? Qual o projeto daqueles que juntamente comigo participam da aula? Qual o projeto de Pedro, João, Maria, Tiago, Marcos, ou seja, de todos os envolvidos na prática educativa? Isso se mostra claro no cotidiano da experiência escolar, pois enquanto educadores, temos um projeto segundo nossa totalidade de sentido. Por exemplo, talvez tal projeto seja “estar profissionalmente no instrumento violino”. Sendo assim, para que se atinja tal projeto, é necessário, como mediação, atitudes de posturas técnicas irrepreensíveis, uma dedicação de horas por parte dos alunos, um cronograma e cronologia de repertório segundo a tradição de estudos daquele instrumento, sem desvios para outras atividades ou outros repertórios. Porém, tal estrutura está imersa em uma totalidade de sentido cujo projeto é “estar profissionalmente no instrumento violino”. Porém, na exterioridade dessa totalidade, se

encontra o outro, com outra totalidade, com outro projeto, com outras mediações para alcançar tal projeto. Podemos ter um aluno cujo projeto seja “estar na música”. Nesse caso, para que se alcance seu projeto ele quer tocar com o outro, realizar diversos repertórios, não só da tradição daquele instrumento, mas explorá-lo juntamente com outros instrumentos, outros repertórios. Ele deseja criar música, ouvir música, leva-la para a escola, para casa, tocar para os colegas. Nesse sentido, tudo se faz diferente, pois ele até poderá posteriormente direcionar seu projeto para “estar profissionalmente no instrumento”, porém, agora, seu projeto é outro. Nesse sentido, me pergunto, como posso eu, imerso em minha totalidade, buscando meu projeto, estipular para o outro as mediações necessárias para que se alcance seu projeto, sem a ele perguntar: Qual o seu projeto? Para que quer tocar violino? Para que aprender música? Porque você veio até aqui? Como diz Dussel, “o él mismo me lo revela o nunca lo sabré.” (DUSSEL, 1995, p.117).

Para que fique mais claro ainda, voltarei à fala da Vanessa, quando indagada sobre alguma coisa que, segundo ela, deveria acontecer com mais frequência no projeto, ela me disse:

O carnaval... Teve um carnaval que juntou no auditório você, o Michel (professor de percussão), a Mariana (professora de violoncelo), a Mariana até pegou o pandeiro eu acho... aí a gente tocou marchinhas... foi um jeito de conhecer algumas músicas e a gente ficou junto... tocando.

(Vanessa, aluna de violino, 15/04/2013)

Foi um momento muito especial para a Vanessa, pois seu projeto provavelmente era “realizar música, e realiza-la com o outro”, porém, esse episódio poderia ter sido barrado caso algum educador ou coordenador, tendo um projeto diferente do da Vanessa, pensasse que tal atividade não era em nada válida. E realmente, não seria válida caso o projeto de tal professor ou coordenador fosse simplesmente “estar no instrumento”. Não seria válida, pois os alunos não estavam com seus instrumentos, simplesmente cantavam e até dançavam. Mas foi totalmente válida para o projeto de muitos, pois o projeto de muitos era “estar na música”.

Quando perguntamos ao outro qual o seu projeto, quando forjamos com ele aquilo que será realizado, quando queremos ouvir sua palavra, só possível se ele mesmo

a mim revelar, chegamos no horizonte da Alteridade, ou seja, no reconhecimento do Outro como Outro.

A experiência coletiva a várias mãos, a experiência em refletir juntamente com o aluno sobre o processo de aprendizagem musical, parte da Alteridade, do reconhecimento do outro que enquanto outro não é coisa. Tive tal experiência em conjunto com alguns alunos, quando pensamos juntos sobre o processo de ensino e sobre a experiência que havíamos feito em pequenos grupos. Nesse dia, a Priscila me disse:

Foi bom, porque o rendimento da turma aumentou bastante, quem “tava” com dificuldade aprendeu muito mais rápido, o rendimento da música foi maior e foi ruim porque a gente que tinha mais experiência poderia estar tocando outras coisas... eu acho que depende da música, tínhamos que pensar numa música que não “atrapalharia” quem chegou agora e nem quem tem mais experiência, pensando em todo mundo do grupo... ou às vezes dá pra fazer alguma adaptação em alguma parte... dá pra pensar nisso também.

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Falando sobre as apresentações, ela também disse:

Deveriam ter mais apresentações, porque é praticamente uma por semestre... se tivessem mais apresentações, por mais que fossem apresentações internas de uma turma para outra, ia ser melhor, iríamos ficar menos nervosos durante a apresentação

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Continuou, juntamente comigo, a tecer estratégias sobre como melhorar nossa prática educativa, dessa vez, falando sobre os ensaios gerais e sobre o repertório escolhido:

Priscila: *Os ensaios gerais também... são poucos ensaios gerais e mudar o tema da música também, porque é assim, é sempre ou música raiz ou cultura nordestina... então podia ampliar bastante os temas, a música.*

Pedro: *Que temas, que músicas poderíamos incluir?*

Priscila: *Assim, a gente, a turma de violinos, nós tocamos a “Bagatela Barroca”, que era uma música barroca, agora... uma música clássica a gente nunca tocou aqui, ou uma música do popular, que está tocando no momento.*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Foi interessante a fala da Priscila sobre o repertório, pois da mesma forma que muitas vezes, imersos numa totalidade europeia, descartamos qualquer repertório que fuja de tal tradição, não explorando a exterioridade, não passando o muro, como diria Dussel, de igual modo, com a prerrogativa de se partir da própria cultura, muitas vezes corremos o risco de igualmente totalizar tal cultura, negando a exterioridade do outro, de igual modo não atravessando o muro. Nesse caso específico, a Priscila, depois de tocar várias músicas da cultura nordestina, das músicas raiz, momentos que foram importantes, reivindicou ela o direito enquanto “outro” de variar o quesito repertório.

Enfim, o fato de juntamente com eles pensar e repensar a prática educativa, moldar junto, forjar em conjunto, nos remete a Freire quando diz que no diálogo “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 2005, p.93).

Nessa terceira e última inserção, pude perceber inúmeros processos educativos relativos à colaboração, aprendizado coletivo, criação musical, o desentendimento e a busca por soluções, o expressar de opinião, o diálogo, a satisfação em ensinar, em tocar. Pude também, assim como nas inserções anteriores, dividir tais processos educativos nas seguintes categorias temáticas: “Aprendizagem coletiva e colaboração”, “Autonomia”, “Musicidade”, “Experiência Musical” e “Produção Cultural”.

5. POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA



Esse capítulo tem como objetivo tecer algumas reflexões referentes ao ensino coletivo de música com base nos dados apresentados no capítulo anterior. Se trata de pensar o ensino coletivo a partir dos alunos e alunas que o compõe, a partir dos processos educativos que foram identificados nas relações estabelecidas entre eles, se trata de pensar o ensino que sendo a partir deles, em comunhão com eles, seja humanizador. Nesse sentido, discorrerei sobre as categorias temáticas que foram criadas e onde foram categorizados os dados, os processos educativos decorrentes das três práticas sociais onde me inseri. Como já dito, no capítulo anterior pude apresentar as três inserções, descrevendo de forma cronológica cada etapa da pesquisa, já este capítulo, por mais que em alguns momentos algumas falas e trechos do diário de campo se repitam, tende a analisa-los não em forma cronológica, mas de forma temática.

5.1 DIÁLOGO MUSICAL E DISCURSO MUSICAL

Antes de novamente trazer alguns dados da pesquisa, principalmente falas encontradas nas inserções realizadas e classificadas nessa categoria temática, é importante que se discorra sobre nossa compreensão referente ao diálogo musical e discurso musical, mesmo que em capítulos anteriores tenha-se tocado nesse assunto.

Schroeder (2009), que em sua pesquisa faz uma aproximação entre a linguagem verbal, sob a perspectiva de Mikail Bakhtin, e a linguagem musical, tecendo assim intensas reflexões relativas ao ensino de música, nos diz que na linguagem verbal há uma sobreposição dos níveis fonológico, sintático, semântico e discursivo. Ela diz que os três primeiros níveis, o fonológico, o sintático e o semântico, estão na esfera abstrata da língua, enquanto apenas o nível discursivo está na língua em sua esfera concreta. A autora continua dizendo que uma criança, ao adquirir a linguagem, o faz a partir do nível discursivo da mesma. O nível discursivo seria a própria concretude da língua que produzem efeitos de sentido, a nível dialógico, levando-se em conta o contexto cultural, social e histórico onde são produzidos. “São os sentidos e os valores linguísticos que lhe são transmitidos pelos outros falantes daquela língua através de enunciados concretos que possibilitarão a absorção do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico).”(SCHROEDER, 2009, p. 45).

A língua em seu nível discursivo “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da

atividade humana”. (BAKHTIN, 2000, p. 279). Os enunciados são as menores unidades da comunicação verbal, unidades de sentido concreto e vivo na língua. Tais unidades menores não são as orações ou palavras:

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2000, p.297)

Para Bakhtin (2000), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas).” (p.302). Nesse sentido, ao falarmos de discurso, diálogo e enunciados, o papel do outro é de extrema importância, pois “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (p.291). Para Bakhtin, o ouvinte não assume uma posição passiva na comunicação, tendo apenas o locutor uma atitude ativa, para ele:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2000, p.290)

Num diálogo todos os sujeitos dialogantes, estando na condição de ouvintes ou locutores, assumem uma postura ativa, seja pronunciando a palavra ou ouvindo-a, compreendendo o discurso, relacionando-o, refletindo, e posteriormente respondendo através de outro enunciado. Segundo Bakhtin, essa resposta pode ser imediata, logo após a fala do locutor, ou de forma retardada, ou seja, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.” (p.291).

Nesse sentido, para que haja diálogo deve haver a compreensão do discurso, dos enunciados que ao serem ouvidos e compreendidos retornam numa atitude responsiva ativa.

Assim como na linguagem verbal, Schroeder (2009) propõe que na aquisição da linguagem musical, se torna extremamente proveitosa uma educação que trabalhe a música em seu nível discursivo, por meio de enunciados musicais que, assim como na linguagem verbal, são as menores unidades da comunicação musical, unidades de sentido discursivo, que não são apenas notas isoladas ou desprovidas de compreensão do discurso musical, apesar do enunciado musical poder ser composto de apenas uma única nota.

Quando eu toco com o outro, posso tocar de duas formas distintas. Primeiro me utilizando da linguagem em seu nível abstrato, ou seja, simplesmente reproduzindo os códigos sintáticos musicais, dito de outra forma, reproduzindo a grafia musical, a partitura, porém sem me relacionar com o tocar do outro, sem ouvi-lo, sem dialogar musicalmente com ele, sem que seu enunciado produza efeito em meu enunciado. A segunda é me utilizando da linguagem em seu nível concreto, seu nível discursivo, onde dependo do outro para tocar, tendo como referência o tocar do outro, ouvindo-o, pronunciando minha fala/toque a partir da fala/toque dele, dialogando musicalmente com ele, com os enunciados musicais pronunciados.

Ao me inserir entre alunos e alunas em suas práticas musicais, pude perceber que a percepção da música enquanto discurso e diálogo era muito presente. Percebi que processos educativos como ouvir o outro, dialogar musicalmente com ele, entender o discurso musical, eram importantes entre eles e que tais processos também são importantes no ensino coletivo de música.

Alguns trechos extraídos do diário de campo, a maioria já apresentados no capítulo anterior, nos mostram tais processos dialógicos musicais e a fala de alunos e alunas sobre a importância em se compreender o discurso musical.

Com o Bruno:

Hoje durante o ensaio o Bruno já estava acertando toda a música sem precisar ficar preso à partitura. Quando o indaguei sobre como ele estava conseguindo acertar, ele me disse que ao ouvir um trecho que o saxofone tocava, ele sabia que era o momento exato de tocar o ritmo diferente do seu penúltimo compasso.

(Diário de campo).

Com o Juca e o Rodrigo:

Ao olhar para o lado, pude perceber que o Juca apontava a partitura dele e logo depois apontava a partitura do Rodrigo, conversando com ele. Ao me aproximar dos dois, o Juca, que novamente tinha em sua partitura muitas pausas do início da música até sua entrada, colocou o dedo na partitura do Rodrigo e me disse:

Juca: *Aqui... quando ele estiver aqui eu entro!*

(Diário de campo)

Com o Marcos:

Com ele ocorreu o mesmo que com o Bruno, pois depois de muitos compassos repetitivos ele precisava atacar o prato num momento exato, mas ele se perdia na parte anterior. Quando eu fui sugerir que ele ouvisse os colegas, ele mesmo disse que ouvindo o Juca ele saberia onde atacar o prato.

(Diário de campo)

As relações musicais estabelecidas entre os próprios alunos mostram que o discurso musical fazia sentido não a partir da execução de codificações abstratas como notas isoladas e individuais, mas a partir das trocas de enunciados musicais, ouvindo os trechos dos demais, tocando seu trecho, ou seja, trocando enunciados que faziam parte de um único discurso em que todos estavam envolvidos em diálogo.

Muito tempo depois, já na última inserção numa roda de conversa com a Vanessa e a Gabriela, percebi a importância para elas da compreensão do discurso musical:

Gabriela: *Eu acho que tinha que ter mais ensaios com a orquestra toda... com todo mundo.*

Vanessa: *É, pra gente poder entender a música, porque a música é todo mundo e às vezes a gente toca sozinho um “Lá, Lá, Lá” e não entende nada... (risos) aí, tocando com todo mundo, eu penso: “a não, agora entendi o Lá, Lá, Lá.” (querendo dizer: “Agora entendi a música completa), não é só “lá”.*

Gabriela: *A suíte nordestina quando a gente “tava” tocando sozinho parecia sem graça, sem sal, mas quando juntava com a orquestra inteira ficava bonito...*

Vanessa: *Na suíte nordestina, não tinha nem sentido tocar só “do, do, si, si”...*

(Roda de conversa)

Algumas falas me impressionaram, gostaria de destaca-las:

“não tinha nem sentido tocar só do, do, si, si”

“a música é todo mundo”

“a gente toca sozinho... e não entende nada”

“agora entendi o lá, lá, lá, não é só lá”

Essas falas nos mostram a importância da compreensão do discurso, que muitas vezes se faz incompreensível quando um instrumento se isola dos demais, como tocar “do, do, si, si” isoladamente, ou o “lá, lá, lá”, como disse a Vanessa. A compreensão da música envolve todos, um ouvindo o outro, estabelecendo comunicabilidade musical.

Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade. (FREIRE, 1996, p.37)

Muitas vezes, durante aulas de música, podemos cair no erro de pretender que os alunos compreendam aquilo que eles tocam, por meio unicamente da reprodução gráfica da partitura, do trabalho mecanicista, sem incentivo a se ouvir o outro, a se referenciar pelo outro, em entender a música em seu nível discursivo, sem comunicabilidade musical, porém, tal compreensão se torna praticamente impossível, ainda mais se a presença do outro se resume a poucos ensaios e o aprendizado da música se dá, na maioria do tempo, em aulas de pura reprodução mecânica da partitura.

O ensino coletivo pode ser um forte recurso na compreensão do discurso musical, no estabelecimento de diálogos musicais, desde que se tenha em vista um ensino comunitário, uma comunidade aprendente como um lugar “onde a *aula expositiva* pode ser cada vez mais convertida no *círculo de diálogos*”. (BRANDÃO, 2005, p.90) Inclusive círculo de diálogos musicais. As falas dos alunos e alunas que vivenciaram a experiência musical coletiva nos mostram que esta deve ser direcionada a fim de que eles produzam a compreensão daquilo que vem sendo comunicado, dentre outras coisas, a própria compreensão da música, do discurso musical.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. (FREIRE, 1996, p.38)

5.2 APRENDIZAGEM COLETIVA E COLABORAÇÃO

Gostaria de iniciar essa categoria voltando a uma citação de Freire onde ele diz que “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p.79).

Ao lado da fala de Freire, gostaria de colocar a fala de Priscila, aluna de violino que participou das atividades em grupos com os demais colegas:

Não era só “tá” ali pra ajudar quem “tava” com dificuldade, muitas vezes quem “tava” com dificuldade via alguma coisa que a gente não via, então, com todo mundo junto, o grupo rendeu mais.

(Diário de campo)

Tanto Freire quanto Priscila, pela experiência prática vivenciada, entenderam que na prática educativa não se trata de ter de um lado aquele que sabe e de outro o que nada sabe, o que ensina e o que aprende, o que não tem dificuldades e o que as tem, o que deposita e o que recebe o depósito. De forma bem consciente, Priscila concluiu, mesmo sendo a aluna mais antiga do Projeto, que em meio ao grupo ela não apenas ensinava quem tinha dificuldades, mas que ela também aprendia com os demais, e estes lhe ajudavam em suas próprias dificuldades.

Invariavelmente, em todas as inserções realizadas foi possível perceber o quanto ensinamos e aprendemos em coletividade, que o papel de todos passa pelo ato de ensinar e de aprender, sendo assim, nos leva a refletir sobre a extrema importância do outro em minha construção. Aprendemos com o outro, a ele ensinamos, tocamos com ele, o encaramos “cara a cara”, o ouvimos, falamos com outro, experimentamos o outro.

El Otro es el rostro de alguien que yo (si me permiten uma palavra algo equívoca) “experimento” como outro; y cuando lo experimento como outro ya no es cosa, no es momento de mi mundo, sino que mi mundo se evapora y me quedo sin mundo ante el rostro de Otro. (DUSSEL, 1995, p.116)

Os dados apresentados anteriormente nos mostram realmente a importância do outro no aprendizado, não apenas do outro-professor, como ainda ocorre em muitas relações, mas de todos os outros. Os dados apontam a ajuda tanto do Bruno quanto do Guilherme ao Juca durante os ensaios, indicando a entrada que nem mesmo o regente se fazia claro. Apontam também as metáforas de ensino apresentadas por Maria Eduarda à Luiza, metáforas antes não pensadas.

Fazendo referencia aos ensaios da orquestra:

Nesse momento, o Bruno que estava ao lado do Juca, começou a ajuda-lo dando-lhe indicações gestuais do tempo da música no momento em que se aproximava a entrada de Juca. No momento exato de sua entrada, o Bruno disse a ele: "Vai Juca, agora...". Dessa forma o Juca começou a acertar a entrada da música.

(Diário de campo)

Em outro momento:

Nesse instante a entrada para o Juca foi dada pelo terceiro aluno, o Guilherme, que estava tocando o surdo.

(Diário de campo)

Fazendo referencia à Luiza e Maria Eduarda:

Maria Eduarda: *Luiza... dedinho... dedinho! Não tá tomando chá pra segurar assim.*

A Maria Eduarda ia cantando (Mi, Lá, Ré, Sol, Mi, Lá, Ré, Sol) e a Luiza ia tocando.

Em outro momento:

Luiza: *Sempre que eu vou fazer o Lá eu "relo" no Mi.*

Então a Maria Eduarda, segurando o braço dela, foi conduzindo o arco para que isso não ocorresse.

(Diário de Campo)

Na divisão em pequenos grupos as relações de aprendizagem coletiva também ocorriam.

Uma das alunas mais experientes, a Priscila, estava ao piano e tocava as notas acompanhando as outras que tocavam no violino. O grupo de violino também havia conseguido executar uma célula rítmica que anteriormente não conseguiam.

(Diário de campo)

Tais dados mostram que os outros não apenas ensinam aquilo que poderíamos como professores ensinar, mas que eles ensinam, em suas singularidades, de diferentes formas que talvez nós, professores, não conseguiríamos.

Ao pensar no aprendizado em coletividade, penso no ensino coletivo de música tal qual um círculo de cultura Freireano, onde todos os envolvidos são responsáveis pelo processo educativo e onde o professor coordena o círculo de aprendizagem.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo... (FIORI, 1991, p.55)

Com base nos processos educativos inerentes a cada uma das inserções realizadas, penso no ensino coletivo de música e no professor, como aquele, como diz Fiori, que propicia condições favoráveis à dinâmica do grupo.

5.3 MUSICIDADE

O termo “musicidade” me foi sugerido por um colega durante uma roda de conversas na universidade, onde dialogávamos em conjunto com outros colegas sobre uma das inserções que eu realizava. Ele é uma forma simples de síntese entre duas palavras: música e felicidade.

Na busca por processos educativos que partiam das relações estabelecidas entre os alunos e entre eles e a música, a musicidade foi algo inerente a todas as relações estabelecidas, ou seja, os alunos estão ali porque se sentem felizes ao fazer música. Nesse sentido, a felicidade e alegria em se ensinar e aprender música, no âmbito da sala de aula, talvez devesse ser o alvo de nossas principais discussões enquanto educadores musicais. Muitas vezes discutimos os objetivos da educação musical, falamos de técnica, de aquisição da linguagem musical, discutimos repertórios, maneiras de executá-lo, apreciação, criação musical, porém corremos o risco de deixar de lado a discussão que envolve talvez o motivo primeiro do sujeito escolher fazer música, a satisfação e alegria em tocar ou cantar. Segundo Freire:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabiamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. (FREIRE, 1996, p. 72).

Como diz Freire, mesmo que a alegria seja algo que não podemos criar invariavelmente nos educandos, nossa preocupação com ela no ambiente educativo deve ser constante. No caso da música, isso não é algo difícil, já existe uma predisposição de

alegria e felicidade ao se fazer música, basta o cuidado em não talha-la. Essa predisposição é ainda mais constante no ensino coletivo, tendo em vista o compartilhar com o outro as expectativas e aprendizados referentes à música.

Qual o sentido da educação se ela não colaborar para a construção da felicidade? Os conceitos de “felicidade” e “cidadania” se aproximam, na medida em que se reportam à possibilidade de *viver bem em companhia*, de “pronunciar o mundo” junto com os outros, sendo por eles reconhecidos e os reconhecendo, num movimento sempre dialógico. (RIOS, 2010, p.181)

O fato de duas alunas, Luiza e Maria Eduarda, decidirem se encontrar após a aula, em uma das salas vazias do prédio, demonstra essa alegria em fazer música. Ao presenciar os encontros entre ambas foi possível perceber um ambiente totalmente descontraído e alegre de aprendizagem, um “brincar”. Ora cantavam, ora dançavam, ora tocavam. Percebi também que todos os dias, como parte do encontro, compartilhavam seus lanches dentro da sala. Esse envolvimento feliz, gerador de aprendizagens, se confirmou para mim quando o pai de Luiza me disse que ela lhe havia pedido de presente um violino. Não pedimos de presente aquilo que não nos proporciona alegria.

Tal alegria entre Luiza e Maria Eduarda era compartilhada na sala, nos intervalos, quando uma ia à casa da outra e na própria escola. Quando conversei com Maria Eduarda sobre o encontro de ambas, ela me disse:

Maria Eduarda: *A Luiza é minha melhor amiga, eu estudo com ela, vou “na” casa dela...*

Pedro: *Ah... e vocês conversam de música na escola, em casa...?*

Maria Eduarda: *Sim, ela já me mostrou a clarineta dela.*

(Diário de Campo)

A alegria e felicidade, a musicidade, encontrada nos momentos de encontro entre Luiza e Maria Eduarda foi um processo educativo que me fez pensar no quão é fundamental pensarmos na aula como um acontecimento único e feliz e não apenas como um momento com objetivos futuros, projetados para depois.

A compreensão de felicidade como sinônimo do bem comum, conduz à afirmação de que não se pode ser feliz sozinho, assim como não se pode ser livre ou humano sozinho. É por isso que podemos dizer que Paulo [Freire] faz referência não apenas à humanidade, mas também à felicidade, quando afirma: ‘Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser’... Queremos e temos direito – todos – a *ser mais*, a ser mais felizes e estamos sempre a caminho nessa jornada ontológica e ética. (RIOS, 2010, p.182)

5.4 AUTONOMIA

Gostaria de iniciar essa categoria temática com algumas questões levantadas por Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? (FREIRE, 1996, p. 107)

Por que não envolver a participação dos alunos na escolha do repertório a eles destinado? Por que não participar da escolha de como tocá-lo? Por que não escolherem o que mais se faz necessário em determinada aula? Trabalhar mais a música? Tocar mais escalas? Dividir em grupos ou duplas?

O ensino coletivo de música talvez seja o lugar por excelência onde todos podem ser levados a exercerem sua autonomia. Em capítulos anteriores falamos da “Cultura do Silêncio”, como uma consequência de uma relação antidialógica entre dominadores e dominados, uma relação que silencia um em função da fala de outro. Falamos também que é possível percebê-la em diversas esferas da sociedade, inclusive no âmbito escolar. Quantos de nós, professores, ao indagar nossos alunos não nos deparamos muitas vezes, como resposta, com o silêncio? Silêncio não por não terem uma resposta a dar, mas por talvez acharem que não possuem a resposta “correta”, não possuem a resposta de quem “tudo sabe”, o professor. É nesse sentido, que uma educação que se volte em possibilitar que cada sujeito construa sua própria autonomia no ambiente educativo deve estar pautada na possibilidade de escolhas, de se tomar inúmeras decisões, de pronunciar sua resposta, sua pergunta, sua palavra, pois “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 1996, p.107). Freire conclui dizendo:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.107)

No âmbito do ensino coletivo de música, o trabalho em pequenos grupos, dividindo a turma em grupos menores, colabora para uma pedagogia da autonomia. Quando em pequenos grupos pedimos para que os alunos trabalhem determinado

repertório, a começar pela participação em escolhê-lo e possibilitando que entre eles resolvam problemas como afinação, sonoridade, ritmo, dinâmica, forma musical, etc. possibilitamos a tomada de inúmeras decisões, a discussão, a comparação, o diálogo entre sujeitos em busca de sua autonomia. Essa autonomia requer opinar, mas também respeitar a opinião do outro, segundo Freire (2000), “não há nenhum desrespeito à autonomia o atender a expectativa do outro.” (p.59).

Nesse sentido, volto a algumas falas de alunas que participaram desse processo de pequenos grupos:

Priscila: *O mais legal foi que a gente pegou a música, que a gente escolheu, e pode escolher o jeito que a gente ia tocar, então a gente pegou e tentou de um jeito, tentou de outro, então isso foi legal, a gente descobrir um monte de possibilidades e depois fazer uma música só.*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Vanessa: *Dividir em grupo é bom porque a gente consegue prestar mais atenção na música, sendo pouca gente, e consegue apontar os erros, os nossos e os dos colegas, por exemplo, ó... é bom tocar assim, é bom daquele jeito...*

Gabriela: *Você tá conseguindo essa parte, você não tá...*

Vanessa: *“Vamo” voltar essa parte...*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

A autonomia vai sendo construída por meio dessa tomada de voz, pelo pronunciar, por saber que pode contribuir, ensinando e aprendendo. Uma educação humanizadora busca tal autonomia, e ela vai tomando proporções maiores, que ultrapassam decisões musicais de arcadas e de ritmos. A autonomia toma proporções de comprometimento com aquilo que se está engajado. A educação bancária silencia, por isso, ela se torna cômoda e fácil para aqueles que a promovem, já a educação humanizadora é aquela que pronuncia, e seu pronunciamento é muitas vezes na contramão daquilo que gostaríamos de ouvir. Digo isso, pois num dia em que nós professores, estávamos decididos a dispensar os alunos mais cedo, decisão tomada apenas por nós, pelo fato da prefeitura não ter enviado o lanche, a Natália me chamou a atenção:

Natália: *Pedro, acho melhor aproveitarmos hoje e passarmos a música com as alunas mais novas, é melhor não irmos embora.*

Pedro: *Você acha Natália? (Mesmo um tanto contrariado, confesso).*

Natália: Acho, vamos aproveitar.

Pedro: Tudo bem, vamos!

(Diário de Campo – 15/10/2012)

Fiquei pensando na autonomia que ao longo dessas aulas tinha sido construída, pois a Natália fez uso de sua autonomia mesmo sabendo que eu já havia tomado uma decisão, ou seja, eu não perguntei à turma se eles gostariam de sair mais cedo, ao contrário, eu anunciei a eles que sairíamos mais cedo, mesmo assim a Natália me indagou e ao final chegamos à conclusão de que realmente seria melhor continuar a aula, e continuamos.

5.5 EXPERIÊNCIA MUSICAL

Temos defendido a ideia, ao longo do trabalho, de que uma educação musical humanizadora gera momentos de experiência entre a música e todos os envolvidos na prática educativa. Além disso, o jargão “*proporcionar experiências musicais*” muitas vezes tem sido utilizado para defender tais práticas no ensino da música. Porém, o que realmente vem a ser a experiência? O que seria uma pessoa experiente em música, com uma vasta experiência musical? Como pensar a sala de aula como um ambiente que proporciona experiências musicais ou que possibilita aos envolvidos na prática educativo-musical, serem sujeitos verdadeiramente com vasta experiência musical? Como pensar o ensino coletivo de música como gerador de experiências musicais?

Essa categoria foi pensada com base nas três inserções realizadas, porém, os momentos em que pude conviver especificamente com Luiza e Maria Eduarda, em uma das salas vazias do Projeto Guri, foram decisivos para a criação dessa categoria e para me fazer pensar o quanto pude aprender com ambas sobre o que é realmente ter uma experiência com a música. Além disso, me fez perceber como é importante que esse exemplo dado por Luiza e Maria Eduarda atinja o âmbito da sala de aula, do ensino coletivo de música.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.21)

Por que em meio a tantas coisas que passam, quase nada nos acontece, nos toca ou nos passa? Larrosa-Bondía nos apresenta algumas razões do porque, nos dias de hoje, quase nada nos acontece, do porque a experiência é cada vez mais rara. Dentre tais razões contrárias à experiência, gostaria de destacar três, o excesso de informação, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

Segundo o autor, a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de informação:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA - BONDÍA, Jorge. 2002, p. 22)

No mundo em que vivemos hoje, mundo onde o acesso à informação é cada vez mais fácil e rápido, corremos o risco de transformarmos nossa prática educativa unicamente em prática informativa, sem nos darmos conta disso. Muitas vezes a experiência musical tem sido substituída ou anulada pelo excesso de informações técnicas, históricas ou de qualquer outra espécie. No ensino do instrumento, por exemplo, o conjunto de informações que muitas vezes são depositados em pouquíssimo tempo e meramente de forma verbal, com frases como “esse dedinho é aqui”; “a mão não está correta”; “respira-se assim”; “posiciona-se assim”, “direciona-se o arco assim”, impossibilita uma relação de experiência. Porque não questionar: “Porque direciona-se o arco paralelo ao cavalete?¹⁵”, “vamos tocar sem direcioná-lo paralelo ao cavalete?”, “o que acharam da sonoridade, ruim?”, “vamos então direcioná-lo?”, “e então, melhorou?” O excesso de informação, sem o tempo necessário para que ela nos toque, sem muitas vezes, no caso da música, a conexão entre o que se diz verbalmente e seu resultado sonoro prático, faz com que uma nova informação sufoque a informação anterior, deixando-a esquecida.

Além do excesso de informação, a falta de tempo, e conseqüentemente a vida demasiadamente acelerada que levamos, também anulam a possibilidade da experiência:

...a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa... a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre

¹⁵ Nos instrumento de arco, para que se tenha uma boa produção sonora, é necessário que o arco passe pela corda paralelamente à peça chamada cavalete.

acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA - BONDÍA, Jorge. 2002, p.23)

A velocidade em que o mundo hoje está inserido nos envolve. Hoje temos informações rápidas e constantes, porém, com tanta velocidade nos tornamos cada dia mais e mais intolerantes e impacientes. Com relação à música nem se fala, pois mesmo com tantos dispositivos tecnológicos capazes de reproduzir música, muitas vezes não somos capazes de parar unicamente para ouvi-la, mas a ouvimos sempre como fundo, seja para dirigir ou navegar pela internet. Muitas coisas se passam, de forma veloz, porém pouquíssimas nos passam, nos tocam, nos transformam, pois a velocidade e o tempo não permitem que assim seja. Isso é para nós, educadores musicais, algo extremamente importante, pois uma das finalidades da educação musical, nos acelerados dias de hoje que nos tornou intolerantes, é proporcionar a interrupção, o desacelerar, o ouvir. Formar pessoas que ouçam, verdadeiros ouvintes, ouvintes que parem para ouvir, e quando digo isso não me refiro apenas à música, parem para ouvir o outro, para ouvir a si mesmo, unicamente para ouvir.

Porém, paradoxalmente, o ambiente educativo-musical que deveria proporcionar essa interrupção nesses dias que correm, que deveria ser o espaço de lentidão e experiência, tem sido sugado por tal velocidade. Queremos tudo para “ontem”, queremos uma técnica rápida, um tocar rápido, um aprendizado rápido. Muitas vezes ficamos impacientes, em sala de aula, ao ouvir uma música juntamente com os alunos, não ouvimos as músicas que trazem e ainda corremos o risco de pensarmos: “não vou colocar essa música inteira para ouvirmos, não posso **perder** o tempo da aula”. Essa velocidade acelerada não se dá apenas por estarmos acelerados, mas também pela pressão proveniente de pais acelerados, de alunos acelerados, de supervisores acelerados. Todos procuram rápidos resultados, pois ao comprarem a “mercadoria” do aprendizado musical, muitos pais e alunos, não toleram o processo, buscando apenas o produto, querem unicamente reproduzir uma música ao instrumento.

A velocidade é tão grande, que o imprevisto não possui lugar em uma aula engessada pelo excesso de informações e pelo escasso tempo. Atitudes, não raras, como o que aconteceu com Luiza e Maria Eduarda ao dançarem uma música do Michael

Jackson, provavelmente não teriam espaço no âmbito da sala de aula. A velocidade, ou a busca pelo resultado rápido anula qualquer oportunidade de experiência com a música.

Por fim, o terceiro aspecto, muitas vezes confundido com a experiência mas que, pelo contrário, a anula e a impossibilita, é o trabalho.

Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho... Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 23 e 24)

Podemos dizer também que experiência não é trabalho, tempo de trabalho, repetição. No contexto musical vinculamos experiência com trabalho ou tempo de trabalho e muitas vezes dizemos que um aluno antigo, pelo fato de estar a muito tempo estudando música, possui uma vasta experiência musical ou que um aluno novo ainda é musicalmente inexperiente. Mas de fato, gostaria de afirmar que existem inúmeros alunos que possuem anos de estudo de música e existem inúmeros músicos profissionais que infelizmente não possuem quase nenhuma experiência com a música, experiência que ultrapassa o reprodutivismo técnico, que ultrapassa o tempo de estudo, que ultrapassa a congestão musical atribuída ao excesso de informação que não permite o saborear e o degustar da música. Bondía nos diz que “... a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho” (p.23). Assim como o excesso de informação, o excesso de velocidade, também o excesso de trabalho, de repetição mecânica, impossibilita toda e qualquer experiência musical.

O que então viria a ser a experiência? Qual a definição da mesma? Como proporcionar verdadeiras experiências aos educandos?

Faço questão de repetir a citação de Bondía:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA - BONDIA, Jorge. 2002, p.24)

Como tornar a aula de música um “gesto de interrupção”, interrupção que muitas vezes é negada devido às inúmeras atividades do aluno, interrupção muitas vezes negada pela própria escola e muitas vezes negada nas próprias aulas de música? Como promover momentos que nos façam pensar mais devagar, olhar mais devagar e principalmente sentir e escutar mais devagar?

Quantas vezes a velocidade que nos envolve, nos nega a lentidão do escutar, escutar a música, escutar o tocar do outro e escutar o outro? Quais momentos nos tem permitido demorar nos detalhes, suspender a opinião, o juízo e a vontade?

O quanto temos suspenso o automatismo da ação? O automatismo da ação ao se reproduzir música e o automatismo da própria prática em se ensinar música que não nos permite “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”

Cada dia mais se vê necessária uma educação musical que realmente promova experiências musicais, experiências que são anuladas quando o conteúdo programático se torna excessivo ou quando, no outro extremo, ele não existe, anuladas quando as aulas visam unicamente o produto musical e não quando este simplesmente é consequência do processo de aprendizado musical ou quando a cobrança em se seguir calendários de datas comemorativas se torna excessiva. Anuladas também pelos excessos de informações técnico-musicais, que são importantes e necessárias, porém o excesso veloz que faz com que uma informação anule a seguinte.

Penso o quanto temos perdido em nos privarmos de experiências como a da Luiza e Maria Eduarda, que permitiram-se unicamente se encontrar para um projeto de “estar na música”, experiências como “o carnaval” descrito por Vanessa, também em seu projeto de “estar na música”. Como disse anteriormente, pessoas que, naquele momento, tivessem seus projetos vinculados a “estar na informação”, “estar no trabalho”, “estar na velocidade”, projetos que não conceberiam “perder” tempo numa sala ao lado, como Luiza e Maria Eduarda, não conceberiam “perder” tempo tocando marchinhas de carnaval, provavelmente anulariam qualquer possibilidade de experiência musical. Segundo Bondía, o sujeito da experiência “não é o sujeito da

informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer.” (LARROSA-BONDIA, 2002, p.24).

Ao contrário, quando Bondía descreve o sujeito da experiência, me vem à mente Luiza e Maria Eduarda e a receptividade e abertura de ambas em querer ensinar e aprender música, me vem a Vanessa e todos os outros alunos, que se fossem sujeitos do trabalho e da informação, julgariam o momento em que tocávamos marchinhas como um momento de “perda de tempo”, mas que, pelo contrário, estavam ex-postos e abertos à experiência.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de ricos. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex’põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 24 e 25)

Por fim, destaco ainda que a experiência não pode ser confundida com experimento.

A segunda nota sobre o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra *experiência* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA - BONDÍA, Jorge. 2002, p.28)

Entendo que tal diferenciação é de fundamental importância para a educação musical e ao ensino coletivo, pois ela nos alerta ao fato da impossibilidade em

homogeneizar as experiências musicais, a impossibilidade de chegarmos a resultados únicos, fixos, determinados e previstos.

No âmbito do ensino coletivo de música sempre alcançaremos diferentes experiências entre cada um dos envolvidos, pois cada aluno é diferente um do outro, cada um possui uma história, uma vivência, uma forma de estar no mundo, um contexto que em resposta ao diálogo com a música produz diversas e ricas experiências.

Acredito que todos nós, como educadores, diariamente temos comprovado tal fato, porém, o perigo está quando, mesmo percebendo isso, procuramos homogeneizar o que não é homogêneo, tentamos avaliar segundo uma norma inflexível de padrões e buscamos resultados únicos e ao mesmo tempo.

O experimento é o caminho até o objeto, imutável e inerte, enquanto a experiência está relacionada a pessoas, seres humanos e humanizados. Quando buscamos resultados comuns, quando buscamos homogeneidade, quando procuramos avaliar com normas inflexíveis, coisificamos, olhamos para objetos, desumanizamos.

A experiência, ao contrário, é plural, é heterogênea, é irrepetível, está no âmbito de sujeitos, e isso que a torna tão especial e rica.

5.6 PRODUÇÃO CULTURAL

Antes das considerações que serão realizadas nesse tópico, é importante definirmos cultura. Sobre a cultura, Dussel nos esclarece:

A cultura é confundida frequentemente com os produtos materiais (cultura material para alguns, civilização para outros). Antes que disso, como já dissemos, é o ato produtivo (*poiésis* para Aristóteles) ou *poiéticol*, mas como “modo” de produzir. (DUSSEL, 1997, p.193 e 194)

Radicalmente, cultura não é o produto do trabalho, mas, antes, é o próprio trabalho como “atualidade” – *energia* teria dito Aristóteles; *entelégeia*: ato pelo qual se finaliza ou realiza o próprio agente. Antes de objetivar-se numa obra, que é o fruto de uma atividade, a cultura é a própria atividade: atividade como a atualidade-presente, temporal, do homem culto ou culturalizante; atividade como atividade manifestação, fenomênica, do homem como nascente ou fonte da própria cultura que ele é por natureza. (DUSSEL, 1997, p.192)

Há um problema, a meu ver, quando se vincula a cultura apenas a produtos culturais prontos e acabados e não ao processo produtivo. Nesse sentido, muitas vezes se confunde cultura popular unicamente a produtos culturais que vieram do povo e não

ao constante ato produtivo do povo. No campo da educação musical muito tem se discutido sobre qual ou quais músicas, ou produtos culturais musicais, devem ser ensinados na escola. Tal discussão é extremamente pertinente e válida, ainda mais porque ela traz em seu bojo o combate da imposição de uma cultura que nega as demais. Porém, para além disso, é importante que não se perca a dimensão da cultura enquanto processo vivo de produção, caindo unicamente na transmissão de produtos culturais estanques. Para clarificar tal ideia, Fiori no diz:

A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. A transmissão do já feito é cultura morta. (FIORI, 1991, p.78)

Como apresenta Fiori, a transmissão do já feito é cultura morta, ou seja, unicamente transmitir produtos culturais estanques, é matar a própria cultura, independente de quais sejam tais produtos culturais. Unicamente reproduzir em sala de aula uma música de tradição popular com a prerrogativa de manutenção da cultura popular, é um equívoco caso não haja esse “processo vivo de permanente criação.”

Koellreuter (1997), ao falar sobre o ensino pré-figurativo, diz que “esse sistema educacional deveria não apenas **transmitir** cultura, mas sim, **criar** cultura.” (p.66). Como apresentado anteriormente, esse processo de permanente criação na música é possível na resignificação da obra de arte pelo sujeito que a lê. Não se trata de reprodução de produtos culturais, mas é recriação cultural. A música não é transmitida, mas recriada por meio de tal leitura crítica. O sujeito que a lê, recriando-a de acordo com seu estar no mundo, participa do processo vivo de permanente criação.

Nesse sentido, da mesma forma que é desumanizante uma postura em que a chamada “música erudita” pode ser imposta no sentido de uma leitura reprodutivista, leitura que não passa pelo sujeito enquanto ser histórico no mundo, também é desumanizante quando unicamente reproduzimos produtos culturais autóctones sem a dimensão autônoma da produção cultural. “Cultura sem autonomia é anticultura porque, como vimos, em tal hipótese a objetivação da subjetividade, ao invés de liberar o sujeito, o coisifica como objeto de dominação.” (FIORI, 1991, p.75)

Fiori apresenta a importância da autonomia para a produção cultural, caso contrário, a cultura é instrumento de dominação.

Tal dominação se mostra presente, repito, tanto em produtos culturais universais quanto em produtos culturais autóctones. O que deve ser negado não são os produtos culturais, essa ou aquela música, mas o depósito de tais produtos sem a autonomia da recriação desses mesmos produtos.

Cultura autônoma não se identifica com cultura autóctone. Os valores ancestrais podem ser tão alienantes quanto os valores impostos, extrinsecamente, a uma cultura particular. Tampouco, cultura autônoma supõe repúdio à universalidade da cultura. O homem se existência, sempre, em formas particulares de vida. Os valores que as significam, se são valores e são humanizadores, têm, forçosamente, a universalidade do homem; não do homem abstrato, mas do que se reproduz na singularidade da *práxis* – universal concreto. (FIORI, 1991, p.76).

Algumas atitudes em defesa da cultura popular, ao contrário, tem-la matado. Quando pretendo “preservar” a cultura popular por meio de medidas de estaqueação da cultura, ao invés de preservá-la acabo indo contra ela mesma, que em sua essência é móvel. Se pretendo contribuir com a preservação da cultura popular, devo, pelo contrário, permitir que ela se fecunde através da autonomia dos sujeitos humanizados que participam de tal processo.

Se analisarmos toda a cultura popular brasileira, veremos, sem sombra de dúvida, que esta é resultado de inúmeras fecundações, inúmeras recriações, por meio de um processo autônomo e advindo do próprio povo. Tentar preservar tal cultura não é cerca-la a ponto de mantê-la tal com está, mas é permitir esse movimento dinâmico e autônomo que é a própria cultura.

Nesse sentido, no âmbito da educação musical, a defesa fundamentalista de produtos culturais autóctones, a defesa fundamentalista de qualquer outro produto cultural, seja europeu, norte-americano, latino-americano, sem a dimensão da autonomia no processo de dinamização cultural, torna-se dominação cultural e desumanização.

Se querem comprometer-se com a libertação do homem, devem inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mas sim autônoma. (FIORI, 1991, p.93)

Tal compromisso, que parte da Alteridade, por meio de mutua fecundidade criadora, que parte da autonomia e da produção cultural, é humanização. Fiori diz que:

Cultura, em seu sentido mais amplo e mais profundo, é humanização do mundo e, portanto, humanização do homem. Todas as atividades humanas -

desde o econômico até o artístico e o religioso – tem intrínseca e inevitável direção axiológica. (FIORI, 1991, p.85)

Se voltarmos às falas da Priscila, ao relatar os momentos em que estiveram divididos em pequenos grupos, perceberemos que o aprendizado musical ultrapassou o âmbito da reprodução e alcançou a dimensão de produção cultural. Tanto Priscila quanto os demais alunos produziram cultura.

Priscila: *O mais legal foi que a gente pegou a música, que a gente escolheu, e pode escolher o jeito que a gente ia tocar, então a gente pegou e tentou de um jeito, tentou de outro, então isso foi legal, a gente descobrir um monte de possibilidades e depois fazer uma música só.*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Priscila: *A gente pegou a música, na forma dela, e tocamos na forma dela, depois que gente viu o que poderia ser feito, porque a música era muito curta, então a gente aumentou ela, fizemos repetições.*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Independente da origem da música que foi trabalhada, sendo ela autóctone ou não, foi possível perceber um processo de cultura popular, no sentido de uma produção autônoma que partia do povo, os alunos.

Ao nos falar sobre as atividades de arranjo em grupo, a Gabriela nos disse o seguinte:

Gabriela: *Quando a gente faz arranjo em grupo cada um pega o que gosta e a gente faz uma música só.*

(Diário de Campo – 15/04/2013)

Acredito que em uma frase, Gabriela conseguiu resumir dois grandes conceitos, o conceito de cultura popular e o conceito de Transmodernidade em Dussel.

Ao dizer “*Cada um pega o que gosta*”, ela poderia dizer que cada um pega aquilo que tem, pega aquilo que é, baseado na cultura em que vive, pega aquilo que traz de fora, da cotidianidade, do povo, das relações que estabelece com os outros a qual ela faz parte. A partir daí, de forma autônoma, “*a gente faz uma música só*”, produzimos cultura, produzimos cultura que parte dos próprios alunos, que parte de alunos inseridos numa cultura, num povo, produzimos cultura popular. Quando Gabriela diz que “*cada um pega o que gosta e a gente faz uma música só*”, ela não pontua quais produtos

culturais são permitidos ou não, quais produtos culturais são válidos ou não, qual música deve estar ou não, mas ela destaca o processo, “*a gente faz*”.

Fazer “*uma música só*”, é possível unicamente através da realização da Alteridade, do reconhecimento do Outro enquanto Outro, do outro que também “*pega o que gosta*”, é a realização de uma passagem transcendente, que segundo Dussel, se co-realiza por mútua fecundidade criadora (2001). Há uma transcendência da razão moderna, violenta e hegemônica, transcendência da reprodutibilidade de produtos musicais, da figura suprema do compositor, mas se estabelece a Transmodernidade, “como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize” (DUSSEL, 2001, 356).

Fazer “*uma música só*” é o fecundar de vários sujeitos autônomos, por meio da alteridade. Nesse sentido, o ensino coletivo de música pode ser extremamente rico, se pautado em atitudes coletivas de produção cultural, seja em processos de composição, arranjo ou recriação de determinada música. Segundo Freire, “... ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.” (FREIRE, 1992, p.81).

5.7 CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO

Como acabamos de ver, a cultura popular pode ser descrita como este processo vivo de produção cultural autônoma, produção conduzida por sujeitos autônomos, livres, humanizados. Produção que se fecunda dinamicamente em várias mãos, entre sujeitos que se comunicam, entre sujeitos em comunhão, mediatizados pelo mundo. A partir disso se dá o processo de conscientização. “A conscientização é esse esforço do povo por retomar seu destino histórico, sua cultura, em suas próprias mãos. Cultura do povo, pois, e não cultura para o povo: cultura popular.” (FIORI, 1991, p.81)

Se falamos em libertação é porque de uma forma ou de outra temos estruturas que aprisionam, onde “a consciência passa a ser prisioneira de um mundo de outras consciências.” (FIORI, 1991, p.71).

Nesse sentido, nesse último tópico discorrerei um pouco sobre a indústria cultural como uma dessas estruturas que tende a aprisionar consciências, massificá-las, limitar a autonomia do sujeito em escolher e produzir cultura. Gostaria de falar também

sobre o perigo, a meu ver, em se confundir cultura popular com produtos da indústria cultural.

Atualmente, os meios de comunicação em massa poderiam ser descritos como aqueles que possibilitam a “democratização da cultura”, ou seja, aqueles que possibilitam as trocas culturais entre os mais variados países do globo. Tais meios “possibilitam” a “liberdade” de escolha, enfim, uma vida mais justa onde determinada cultura não é subjugada por outra, pois o acesso é “livre” a todas elas. Poderíamos também dizer que determinado indivíduo é livre para escolher o que vestir, o que ouvir, o que assistir, pois todos temos “democraticamente” a “liberdade” de escolha dos produtos culturais veiculados pelos meios de comunicação em massa. Além disso, não somos subjugados pelo outro, ou subjugamos, pelo fato de “livremente” escolhermos produtos culturais diferentes daqueles que são massivamente veiculados.

A prova de que tal “democratização” não passa de um mito e de que nossa sociedade ainda está longe de vislumbrar tal “liberdade” e “justiça” “provenientes” dos meios de comunicação em massa, está no fato de pensarmos que tal “democratização” e “liberdade” ao invés de proporcionar uma maior tolerância entre as pessoas, tolerância frente às diferentes escolhas, ao contrário, tem proporcionado uma alienação que culmina em variadas formas de intolerância.

Confirma-se, portanto, uma das principais hipóteses de Adorno e Horkheimer contidas na Dialética do esclarecimento: a exacerbação da indústria cultural – incrivelmente potencializada pelo avanço das forças produtivas do capitalismo transnacional - legitima a reincidência da barbárie. (ZUIN, 2001, p.15).

Tal barbárie se mostra em vários âmbitos, desde a extrema violência alienada gerada pela intolerância de torcidas de futebol até o *bullying* de que são vítimas crianças e adolescentes pelo simples fato de ouvirem determinada música ou se vestirem com roupas e marcas diferentes de um padrão estipulado pela indústria cultural.

Ela também é notada no sorriso conivente daquele “indivíduo” que acha graça na anedota preconceituosa, pois teme não ser considerado membro do grupo ao qual pertence caso não proceda dessa forma, ou mesmo no consumo de produtos simbólicos que incentivam a sexualidade precoce das crianças, que ainda não possuem as capacidades afetivas e cognitivas necessárias para poderem refletir que o modelo de sexualidade imposto pelo consumo desses produtos não pode ser considerado a única alternativa para a concretização do processo de individuação. (ZUIN, 2001, p.15)

Dentre tais produtos simbólicos está a música e toda produção musical em massa que, em alguns casos, tende a incentivar a sexualidade precoce e a desvalorização,

principalmente, da figura feminina. A imposição de tais modelos não seria uma verdadeira legitimação da barbárie, e isso sobre uma falsa capa de “liberdade de escolha”? Quais consequências bárbaras podem ser visualizadas em nossa sociedade, por exemplo, pela transformação da figura feminina unicamente em objeto sexual, como transmitem determinadas músicas?

A indústria cultural e a venda de seus produtos culturais possibilita a falsa sensação de livre escolha, de emancipação diante dos diversos produtos culturais disponíveis, porém:

Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu nível, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. (ADORNO, da, 1986, p.102)

Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência. (ADORNO, 1986, p.103)

Essa “espontaneidade” na verdade pode ser descrita como consciências que são opacificadas, que são prisioneiras do sistema de dominação e que são uniformizadas segundo o padrão da indústria dominadora. Isso se mostra tão forte que tal padrão se torna o objetivo a ser alcançado pelos dominados, dito de outra forma, ao perderem sua subjetividade, os que são dominados idealizam os produtos da indústria, querendo se tornar um deles. Como produtos da indústria temos a figura do jogador de futebol, de qualquer personagem da novela, seja a vilã, a empregada doméstica ou o mocinho, do cantor de sucesso, e assim por diante. Perdem sua subjetividade e falam, vestem, cantam, como qualquer um destes produtos fabricados pela indústria cultural.

Os interesses da dominação das consciências se mistificam em valores supostos, capazes de uniformizar e adaptar os comportamentos à funcionalidade do sistema. Tão forte é seu poder de mistificação, que o próprio dominado busca valorizar-se, segundo seus padrões e as escalas do sistema dominante. (FIORI, 1991, p.73)

Cada produto da indústria, para ser vendido, é fabricado de acordo com o público que os consumirá. Sendo assim, cada um destes produtos possuem resquícios de uma realidade do povo, para que o mesmo com eles se identifique. Porém, muitos destes produtos são fabricados exclusivamente para a venda, produtos fabricados *para* o povo e não *pelo* povo. Quando penso em certas canções cíclicas, que hoje estão nas paradas

de sucesso e amanhã são substituídas por uma outra “nova” canção, fica claro a produção industrial de tais produtos simbólicos, assim como são cíclicos os celulares e computadores, por exemplo.

O problema está quando tais produtos simbólicos fabricados *para* o povo, como a música, são confundidos com produtos produzidos *pelo* povo, confundidos com cultura popular. Como falamos anteriormente, a reprodução de produtos culturais, ainda mais produtos fabricados exclusivamente para a venda, como é o caso da indústria cultural, não é cultura popular. Como diz Fiori, se a “a transmissão do já feito é cultura morta”, o que dirá então da imposição do já feito?¹⁶

Porém, algumas propostas de educação musical, que tendem a se pautar no “partir da realidade do aluno”, no “partir da cultura do povo”, acreditam que uma prática educativa “democrática” é aquela que traz para a sala de aula a simples reprodução de tais produtos da indústria cultural. Com certa ingenuidade, acreditam que ao levarem produtos musicais da indústria cultural para a sala de aula estão respeitando a cultura do aluno, não os submetendo a uma imposição cultural do professor. Mas que “cultura” do aluno respeitam? Uma “cultura” que já é fruto de uma dominação e imposição mercadológica? Não estariam, na verdade, reforçando a dominação da indústria cultural? Onde está o processo de produção? Onde está a autonomia? Onde está a subjetividade outrora opacificada? Onde está a criação? Onde está a cultura *do* povo, *pelo* povo, cultura popular?

Voltando ao que Freire diz, licenciabilidade não é democracia e intervenção não é antidemocracia.

A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a *intervenção* do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciadas. (FREIRE, 1992, p.107)

¹⁶ É importante destacar que mesmo em meio a tantos produtos culturais vendidos e impostos, há a resistência do povo e o processo dinâmico da cultura popular que se apropria de produtos culturais da indústria e os transforma, de forma autônoma, em cultura popular. Tal resistência é perceptível em vários momentos históricos de dominação. Por exemplo, mesmo tendo em vista a dominação e imposição histórica da religião católica em nosso continente, várias manifestações populares possuem em suas práticas e ritos processos advindos do catolicismo, porém não mais como imposição e reprodução, mas como recriação do povo, cultura popular. Da mesma forma, a transformação de produtos culturais da dominação da indústria cultural em processos de produção cultural a partir do povo, também se fecunda, e nesse fazer autônomo se produz cultura popular. O que combatemos nesse trabalho é exclusivamente a reprodução não autônoma, estanque e depositária da cultura para as massas, da indústria cultural.

Na educação musical tais definições às vezes se confundem, por acreditarem que qualquer intervenção docente em música seja imposição e também por entenderem que liberdade e democracia tem de ver com licenciosidade. Tal confusão traz efeitos totalmente contrários, pois a licenciosidade como mera reprodução de determinados produtos culturais da indústria cultural pode na verdade simbolizar práticas antidemocráticas, de não libertação de tais estruturas e, por outro lado, a intervenção, que não é imposição, se faz democrática, pois ao ampliar o universo musical do aluno, lhe dá a verdadeira possibilidade e liberdade de escolha.

Mediante o que foi exposto, acredito que uma educação musical pautada na humanização, em ações dialógicas, que possibilite acima de tudo a produção cultural a várias mãos, o debate, a escolha, o encontro, o ouvir o outro, o fazer com o outro, o aproximar, o se distanciar, são extremamente ricas para a libertação de estruturas coisificadoras. Penso que a experiência coletiva realizada em pequenos grupos com os alunos nessa pesquisa, onde todos exercitaram a participação e a autonomia, possibilitou uma busca por tal libertação e pela real produção cultural que não pode ser confundida com reprodutibilidade. Além disso, o diálogo em sua dimensão musical, tocando com o outro, referenciando-se no tocar do outro, leva o educando a uma compreensão musical que o faz perceber a música indo além de estruturas fixas e cíclicas como muitas estruturas apresentadas por músicas pobres da indústria.

Enfim, todo esse processo intersubjetivo onde as consciências se comunicam, dialogam, opinam, propõem, criam, produzem, retomam sua condição subjetiva de ser no mundo, é a conscientização. E o encontro das consciências, a intersubjetividade, que em coletividade não são humanizadas, mas se humanizam, produz cultura, retoma seu destino histórico, liberta-se. “Por isso, a revolução verdadeira, verdadeiramente libertadora, é a que propicia o aparecimento do homem novo, a revolução cultural.” (FIORI, 1991, p.73).

“Buscar novos valores para revalorizar o homem, é a substancia da revolução cultural: a cultura, aqui, entendida como humanização, isto é, como valorização do homem.” (FIORI, 1991, p.73).

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino coletivo de música tem sido uma temática de estudo cada vez mais ampla no campo da educação musical no Brasil. Além disso, por razões variadas, ele tem sido adotado em políticas públicas vinculadas aos mais diversos projetos sociais de ensino de música espalhados pelo país. Projetos que em sua maioria, pretendem um ensino de música que contribua com a formação de cada sujeito participante.

O tema de estudo desse trabalho abordou o ensino coletivo de música sob a perspectiva da educação musical humanizadora, passando pelo entendimento que uma pesquisa que pretende tratar a humanização, ela em si deve estar atrelada a esse processo humanizador. Sendo assim, a presente pesquisa procurou entender o ensino coletivo de música a partir da própria coletividade musical, daqueles que formam essa coletividade, ou seja, de sujeitos inseridos em práticas musicais coletivas, ouvindo-lhes a voz e juntamente com eles entendendo como ocorre o ensino e aprendizado da música em coletividade.

Consciente de minha inconclusão como ser humano em processo que se modifica a cada dia no contato com o mundo e com o outro, inevitavelmente essa pesquisa também me modificou no entendimento referente à educação, a educação musical e principalmente ao outro com quem aprendo. Me fez perceber algo aparentemente obvio, mas muitas vezes distante de uma realidade prática, de que não há educação ou educação musical sem o outro, não há educação sem sujeito. Muitas vezes a educação musical é tratada como uma entidade autônoma, algo vivo e palpável em que os sujeitos aprendentes simplesmente a ela se submetem. Porém, o que é autônomo e vivo é o sujeito, o humano, e a educação é consequência do encontro intersubjetivo entre eles, ela nasce desse encontro. E nesse sentido, pude entender que pesquisar educação musical é pesquisar esse encontro entre sujeitos que no seu dia a dia fazem música e nessa relação aprendem e ensinam, é ouvir a voz de crianças, adolescentes, jovens e adultos e o entendimento desses no processo diário de ensino e aprendizagem. Muitas vezes ao tratarmos a educação musical como uma entidade autônoma, preparamos métodos e pedagogias e depois, só depois, a vinculamos aos sujeitos, a depositamos como algo imprescindível a eles.

Nessa pesquisa, a principal questão levantada foi: Quais são os processos educativos de algumas práticas musicais coletivas presentes nos espaços de convivência do Projeto Guri da cidade de Batatais – SP? De que forma tais processo educativos

colaboram com o chamado ensino coletivo de música e, principalmente, com uma educação musical humanizadora?

Após a inserção em três práticas musicais foi possível responder a primeira parte da questão, identificando processos educativos como:

- A colaboração
- O aprendizado coletivo
- Os diálogos verbais e musicais
- A importância em se ouvir o outro
- A criação musical
- A tomada de decisões
- A satisfação e alegria em ensinar e em se reunir para fazer música
- O desentendimento e a busca por soluções
- O expressar de opinião.

Tais processos educativos foram divididos em categorias temáticas: Diálogo musical e discurso musical; aprendizagem coletiva e colaboração; musicidade; autonomia; experiência musical; produção cultural.

A partir da análise dos dados foi possível responder a segunda parte da questão, apontando que tais processos educativos contribuem para o ensino coletivo de música e para além de se permitir que eles ocorram, tais processos devem ser instigados, ou seja, deve-se possibilitar o diálogo, incentivar a criação musical, a colaboração, o ouvir o outro, cultivar a alegria em sala de aula, deixar que aprendam e ensinem, expressar e respeitar opiniões, chegar em acordos comuns, etc. Foi possível perceber também que tais atributos possibilitam que os sujeitos envolvidos na prática coletiva de música exerçam sua humanidade, se humanizem.

Se tais processos educativos emergem de relações entre sujeitos e da relação destes com a música em ambientes coletivos, logo, é importante que o ensino coletivo de música direcione seu olhar para eles. É importante também que nós, educadores, ao refletirmos sobre os processos educativos apresentados, nos questionemos: Há colaboração no ambiente educativo em que estou inserido enquanto educador? O aprendizado parte de todos, ou seja, todos ensinam e aprendem? Há diálogos constantes ou apenas um se pronuncia aos “ouvintes passivos”? Ouvimos os demais em seus

pronunciamentos verbais/palavras e musicais/toques? Criamos música? Tomamos decisões? Escolhemos? Há alegria no ambiente educativo? Buscamos soluções coletivamente? Expressamos nossa opinião?

Considero importantes tais questionamentos, pois, se em práticas musicais coletivas tais processos emergem da relação autônoma entre os sujeitos participantes, porque tais processos pouco emergem do ambiente educativo em que estou presente?

Como disse anteriormente, como ser inconcluso, a presente pesquisa me modificou, dessa vez no sentido de me questionar sobre processos educativos que ocorrem em ensaios de orquestras, na relação entre crianças em salas vazias, em rodas de choro, em bandas, mas que porventura pouco ocorrem no âmbito da sala de aula em que me encontro. Não vai aqui uma cobrança e nem o pensamento de que tais processos educativos necessariamente devem sempre estar na sala de aula, como se tivéssemos total poder sobre isso, mas vai o pensamento de que, mesmo não podendo garanti-los a todo tempo, posso a todo tempo me preocupar com eles, sempre. Penso nisso voltando à citação de Freire sobre a alegria:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabiamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido cria-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. (FREIRE, 1996, p. 72).

E falando de esperança, espero e acredito que este trabalho contribuirá em pensarmos a educação musical a partir de todas as relações que se estabelecem constantemente entre variadas práticas musicais existentes, onde se relacionam em ensino e aprendizagem, crianças, jovens e adultos. Que assumamos, assim como assumiu este trabalho, o entendimento de que unicamente em conjunto com eles, crianças, jovens e adultos, poderemos pensar uma educação que promova mudança, transformação, humanização. Creio também, que este trabalho contribuirá com os projetos e programas que se utilizam, como modelo, do ensino coletivo de música ou ensino coletivo de instrumentos musicais, direcionando-os a entender que essa modalidade não se resume a um estar junto em mesmo tempo e espaço, mas que a coletividade pressupõe “um nós”, pressupõe uma rede comunitária de aprendizados que só é possível na troca, no diálogo, no ouvir, no pronunciar, no compartilhar. Também espero que essa pesquisa possa contribuir com a formação de educadores e educadoras que passarão a se inserir na prática educativa, inconclusos e inteiramente dispostos a

primeiramente ouvir e depois pronunciar. E quiçá essa pronuncia primeira venha em forma de questionamentos diante do outro: Porque estamos aqui? O que vocês querem aprender? Como podemos aprender? O que os leva a aprendermos música? De que música estamos falando? E que nessa rede coletiva de questionamentos possamos nos desvelar e desvelar o outro, aprendendo e ensinando nessa relação de descobrimento, face a face.

Termino esse trabalho com essa esperança e certeza, entendendo que só assim construiremos os subsídios para nossa pedagogia no campo da educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In:_____. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, p.99-138.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 190 p.

ARAÚJO-OLIVEIRA, S.S. **Dialogicidad e intersubjetividad crítica em la pedagogia de Paulo Freire**. 2000. 222 p. Tese (Doctor em estudos latino-americanos) – Departamento de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofia y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 289-326.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Coleção Ciências da Educação. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In:_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003, p. 59-67.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1982, 113 p.

_____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa Participante: O saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005, 255 p.

_____. Projeto de extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”: O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia: UFG, 2004. p. 68-71.

DUSSEL, E. A pedagógica Latino-americana (a Antropológica II). In: _____. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d, p.153-281.

_____. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Colombia: Editora Nueva América, 1995.

_____. Cultura latino-americana e filosofia da libertação (cultura popular revolucionária, além do populismo e do dogmatismo). In: _____. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997, p. 170-231.

_____. Europa, modernidade y eurocentrismo. In: _____. **Hacia una filosofía política crítica**, 2001, p.345-358.

_____. **Transmodernidad e interculturalidad**: interpretação desde la filosofía de la liberación. México City, 2005.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: V. II.: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. 296 p.

FIORUSSI, Eduardo. **Roda de choro**: processos educativos na convivência entre músicos. 2012, 130 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005, 330.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**: Ensaios. 5ª ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009. 87 p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JOLY, Maria Carolina Leme. **Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos.** 2007, 155 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.10, 43-51, mar. 2004.

KOELLREUTTER, H. J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de estudo: educação musical.** Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, 208 p.

_____. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de estudo: educação musical.** Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, 208 p.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p.20-28, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social – Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001. 51-66.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aina Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Goiânia, 2009.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética.** 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

_____; BARROS, O. R. N; MELLO, M.R. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, nº 27, p. 65-78, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: EDGARDO, Lander (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, 2005. Pág. 107 – 130.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Felicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed, rev. Amp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SANCHEZ, Melina. **Dança e música: por uma educação musical humanizadora em prática musical coletiva**. 2009, 145 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. 2005. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo com cepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.21, pag. 44-52, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Araújo-Olivera; Sonia Stella. **Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa**. Apresentado no VI Encuentro – Corredor de las ideas del Cono Sur “Sociedad civil, democracia e integración”. Montevideo, 12 de marzo, 2004.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 439 p.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003, 128 p.

TOURINHO, Ana Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno**. 1995. 271 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 1995. Resumo disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/45/0>. Acesso em 26/05/2013.

_____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME. EDUFMS, Campo Grande, 2007.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo comitê de ética.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho(a), _____, está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado que tem como título "Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música como um ensino dialógico". A qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) estudante ou com a instituição. O objetivo deste estudo é perceber como um ensino coletivo e dialógico em música pode proporcionar inúmeras trocas de aprendizado entre todos os envolvidos na prática educativa. A participação neste estudo consistirá em conceder entrevistas gravadas, imagens, respostas a questionários e participar de conversas com o pesquisador para uso exclusivamente acadêmico-científico, além disso, a observação de atividades educativo-musicais realizadas no espaço da pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

A presente pesquisa apresenta riscos de constrangimento ou embaraço durante alguma atividade ou conversas, porém, caso avalie, antes ou durante a entrevista, gravações, fotos, conversas, que sua participação lhe causa constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza, poderá recusar a participar ou a continuar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de aprimoramento do aprendizado musical, das relações humanas com os colegas e da autonomia em sala de aula. Salientamos que seu nome e da instituição a que está vinculado serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do(a) estudante, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Nome do Estudante

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____ / aluno(a) regular do
PPGE/UFSCar, orientado(a) pelo(a) Prof.(a) _____)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____ .

Nome do Sujeito da Pesquisa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Nome do Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

APENDICÊ B: Guia para roda de conversa aprovado pelo comitê de ética.

Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - UFSCar

Obs. As seguintes perguntas serão utilizadas unicamente com o propósito de orientar e fomentar uma roda de conversa entre os envolvidos na pesquisa. Não será realizada uma entrevista formal e individual.

Questões orientadoras

- 1) Você acha que ensinou e/ou aprendeu com alguém durante os grupos nesse semestre? O que ensinou e o que aprendeu?

- 2) Você acha que passou a conhecer mais seus colegas?

- 3) Fale sobre uma situação em que você ensinou a alguém alguma coisa relacionada à música ou não. Cite depois uma situação semelhante na qual você tenha aprendido alguma coisa. Quem te ensinou?

- 4) Como você acha que seria aprender música individualmente sem os colegas?

- 5) O que te faz sair de sua casa e ir até o projeto? O que você mais gosta no projeto?

ANEXOS

ANEXO A: Aprovação do comitê de Ética.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música como um ensino dialógico.

Pesquisador: Pedro Augusto Dutra de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10864312.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 217.524

Data da Relatoria: 05/03/2013

Apresentação do Projeto:

Mantém-se o relatado.

Objetivo da Pesquisa:

Mantém-se o relatado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desnecessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Importante o pesquisador saber que mesmo contra a sua vontade, o participante pode querer se excluir do projeto, então é plausível sempre visualizar estas hipóteses.

Recomendações:

Sem recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B: Autorização da Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) para que a pesquisa fosse realizada.



Ribeirão Preto, 06 de dezembro de 2012.

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a Associação Amigos do Projeto Guri está de acordo que o Educador Musical **Pedro Augusto Dutra de Oliveira**, registrado no CPF nº 218.514.428-63, realize as entrevistas e observações junto aos alunos do Projeto Guri do Polo Batatais, com vistas a desenvolver a sua pesquisa de Mestrado na UFSCar, intitulada "**Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música como um ensino dialógico**".

É válido ressaltar que a participação dos alunos na pesquisa deve ser voluntária e mediante autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças e/ou adolescentes.

Sem mais,

Aline Feltrin

Coordenadora Regional Ribeirão Preto

ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI

CNPJ: 01.891.025/ 0001-95

Av. Francisco Matarazzo, 682 – Água Branca – São Paulo/SP - CEP: 05001-000

REGIONAL RIBEIRÃO PRETO

Rua João Penteado, 214 – Jardim Sumaré – Ribeirão Preto/SP

Fone: 16-3625 4490